Niveau(x) d'enseignement : 2 Numéro EDUQ : 9270474
Centre d'intérêt : 751

Dorsainvil, Cadite

Observation de l'utilisation de certains temps verbaux (imparfait et futur) par les enfants de 4 à 5 ans : emploi d'un modèle descriptif / Cadite Dorsainvil. -- [Trois-Rivières?] : C. Dorsainvil, 1991.
x, 93, [16] f. : ill. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté au... Programme de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières" Bibliogr. : f. [92]-93

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Français (Langue) * Développement du langage * Langage * Langue parlée * Linguistique * Education préscolaire

Identificateur(s) de sujet : Psychologie cognitive * Verbe

Cette recherche se veut avant tout une approche pour essayer de décrire beaucoup plus que d'expliquer le comportement langagier de l'enfant francophone en ce qui a trait à l'emploi de certains temps verbaux tels l'imparfait et le futur. Elle s'appuie sur les travaux des théoriciens de la psychologie cognitive qui décrivent les difficultés rencontrées par l'enfant au niveau du langage. Le premier chapitre présente des remarques théoriques sur le développement du langage, s'appuyant sur les différentes conceptions des chercheurs. Le deuxième chapitre se consacre au cadre conceptuel, exposant successivement certains travaux en français, le modèle Morin, des différences dans la construction du modèle chez l'adulte et l'enfant, la question de recherche soulevée et le modèle retenu. Au troisième et dernier chapitre, on donne des précisions sur la cueillette des données, la transcription et l'analyse des données et l'interprétation des données.

Type de document :

D2704474

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

OBSERVATION DE L'UTILISATION DE CERTAINS TEMPS VERBAUX (IMPARFAIT ET FUTUR) PAR LES ENFANTS DE 4 À 5 ANS EMPLOI D'UN MODÈLE DESCRIPTIF

par
CADITE DORSAINVIL
Département des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Rapport de recherche
présenté au Comité des études avancées
programme de maîtrise en éducation

janvier 1991

PROPOS DE REMERCIEMENTS

C'est un tribut d'hommage et de reconnaissance que je veux payer à Monsieur Mariel Leclerc pour toute l'aide qu'il m'a apportée dans la rédaction de ce travail. C'est du coeur le plus profond que je lui réitère mes sincères sentiments de déférence et de remerciements. Quelle somme incalculable de patience inlassable dont il a fait preuve pour corriger, voir , revoir et reviser ce travail; encore une fois et pour avoir mis sa patience à rude épreuve, je lui renouvelle mes remerciements les plus vifs et les plus touchés.

Ma gratitude va aussi à Madame Marthe Desbiens Tremblay, à Soeur Pauline Bournival, à Mademoiselle Luce Lortie ainsi qu'à Madame Gladys Occéan pour le précieux concours qu'elles m'ont apporté, chacune dans sa classe respective dans ma quête des données. Je veux surtout rendre grâce et remercier d'une façon spéciale les enfants qui se sont prêtés de bon gré à mon enquête. Sans leur concours, mon initiative n'aurait pas connu, mieux encore, l'objectif que je m'étais au départ fixé, n'aurait pas été atteint.

Je veux offrir aussi un gros bouquet de remerciements à Monsieur Roger Desmet qui avait bien voulu accepter de

participer à la relecture de ce travail.

Puissent ces sentiments de profonde gratitude que je voue à tout un chacun, dans la mesure de l'appui, et de l'aide qu'ils m'ont apporté, s'élever à la hauteur de leurs mérites.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS II

TABLE DES MATIÈRES IV

LISTE DES TABLEAUX VI

INTRODUCTION VIII

DONNÉES BRUTES XI

CHAPITRE I 1

Remarques théoriques sur le développement du langage (le problème) 1

Approche piagétienne 1

Approche chomskienne 7

Ce que nous retenons des deux approches 11

Autres considérations théoriques 15

a) Considérations de Berko 16

b) Considérations de Delacroix 17

c) Considérations de Lentin 18

d) Considérations de Montessori 20

e) Considérations de Wyatt 21

f) Considérations de Truffaut 23

g) Considérations de Rondal 25

Points pertinents retenus pour notre travail 31

CHAPITRE II 36

Le cadre conceptuel 36
Regards sur certains travaux en français 37
Le modèle Morin 38
a) Les règles de composition 38
b) Les règles d'expansion 38
Définition 42
Explication historique 44
Différences dans la construction du modèle chez l'adulte et chez l'enfant 47
Ce qui est retenu 51
Question de recherche 54
Grille d'analyse de Morin 55

CHAPITRE III 58
Cueillette, analyse et interprétation des données 58
Cueillette des données 58
Transcription et analyse des données 63
a) Emploi de l'imparfait 63
b) Emploi du futur simple 74
Interprétation des données 77
a) Utilisation de l'imparfait 77
b) Utilisation du futur 84

CONCLUSION 87
BIBLIOGRAPHIE 92

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Considérations de Lentin 18

Tableau 2 Développement du vocabulaire d'après Jean Rondal 26

Tableau 3 Développement de la prononciation d'après Jean Rondal 28

Tableau 4 Représentation visuelle du modèle de Morin 56

Tableau 5 Emploi de l'imparfait Propos de Josaphat Léon 63

Tableau 6 Emploi de l'imparfait Propos de Vanessa 64

Tableau 7 Emploi de l'imparfait Propos de Amédée Désilus 65

Tableau 8 Emploi de l'imparfait Propos d'Isabelle 66

Tableau 9 Emploi de l'imparfait Propos de Geneviève 67

Tableau 10 Emploi de l'imparfait Propos de Stéphanie 68

Tableau 11 Emploi de l'imparfait Propos de Simon 69

Tableau 12 Emploi de l'imparfait Propos de Cindy 70

Tableau 13 Emploi de l'imparfait Propos de Yan 71

Tableau 14 Emploi du futur Propos de Geneviève 74

Tableau 15 Emploi du futur Propos de Simon 75

Tableau 16 Emploi du futur Propos de Vanessa 76

Tableau 17 Tableau des verbes employés
Radical de base et temps employé
Verbe employé à l'imparfait 79

Tableau 18 Tableau des verbes employés
Radical de base et temps employé
Verbe employé au futur 84

INTRODUCTION

Ce travail se veut avant tout une approche pour essayer de décrire beaucoup plus que d'expliquer le comportement langagier de l'enfant francophone face à l'emploi de certains temps verbaux tels l'imparfait et le futur.

Pour bien cerner les problèmes grammaticaux rencontrés par l'enfant dans l'utilisation de sa langue, avant son entrée à l'école, nous tenons à voir comment les théoriciens de la psychologie cognitive décrivent ces difficultés rencontrées par l'enfant au niveau du langage.

Dans le premier chapitre de ce travail nous traiterons:

- du contexte du développement du langage et de la pensée en général;
- des règles à observer dans le langage;
- du rôle de l'environnement sur le comportement langagier de l'enfant;
- de l'imitation et de l'activité imitative de l'enfant;
- du rôle de la mémoire;
- de la mémorisation des mots et des sons;
- de la maîtrise des sons chez l'enfant et du problème de la prononciation;
- du problème décelé chez l'enfant face à l'emploi

de certains temps verbaux: l'imparfait et le futur de l'indicatif;

- de la construction du système linguistique;
- du modèle analytique proposé par Morin:
    1. le vocabulaire verbal
    2. utilisation du radical (essai de formation)
    3. emploi du temps dans la phrase

Dans le deuxième chapitre, nous nous pencherons sur le cadre conceptuel; nous parlerons alors des points suivants:

- Regards sur certains travaux en français;
- Le modèle Morin;
- Différences dans la construction du modèle chez l'adulte et chez l'enfant;
- Ce qui est retenu;
- Question de recherche;
- Grille d'analyse de Morin.

Au troisième chapitre ce sera:

- La cueillette des données;
- La transcription et l'analyse des données;
    a) emploi de l'imparfait
    b) emploi du futur.
- L'interprétation des données;
    a) utilisation de l'imparfait

b) utilisation du futur.

Et enfin ce sera la conclusion.

Ce rapport de recherche étant avant tout descriptif, il n'est nullement de notre intention, en voulant interroger le postulat théorique de Piaget et scruter les étapes suivies par l'enfant dans l'apprentissage de sa langue, d'établir ou même de mettre en évidence une méthode infaillible de dégager des règles impératives. Il entre tant de composantes extra-linguistiques dans le phénomène même de l'acquisition du langage que cela serait vain. Disons tout de suite que notre intérêt porte sur certaines questions que nous nous posons personnellement. Entre autres: le comment et le pourquoi de l'emploi de certains temps verbaux, tels l'imparfait et le futur que l'on trouve dans le langage de l'enfant de 4 à 5 ans bien avant son entrée à l'école. Nous sommes au départ assurés que ces questions resteront sans réponse. En effet, ce présent travail n'est qu'une approche descriptive, une observation de l'utilisation de l'imparfait et du futur par les enfants de 4 à 5 ans et n'a pas pour but d'aller scruter à fond ce problème.

CHAPITRE I

Remarques théoriques sur le développement du langage (le problème contextuel)

Approche piagétienne:

Pour bien cerner ce sujet, et comme Jean Piaget s'est longtemps attaché à l'étude du développement mental de l'enfant, dans le cadre d'une psychologie se voulant avant tout "scientifique", nous allons lui faire une grande place dans ce chapitre et ceci afin de présenter le contexte de l'acquisition du langage à l'intérieur duquel se situent l'apprentissage et l'utilisation de certains temps verbaux.

Le développement de l'enfant étant conçu comme une marche vers l'équilibre, ce dernier étant représenté par "l'esprit adulte", ce développement apparaît donc dans son organisation progressive comme une adaptation toujours plus précise face à la réalité.

Cette adaptation dépend de l'équilibre entre les phénomènes d'assimilation et d'accommodation décrits par Piaget.

> Cette assimilation est le processus par lequel l'enfant "assimile" le monde extérieur aux structures déjà construites et par lequel il incorpore en quelque

> sorte les personnes et les choses à son activité propre. L'accommodation est le processus par lequel l'individu "accommode" et réajuste les structures déjà construites en fonction des transformations qu'il subit. [1]

L'adaptation, grâce à ces mécanismes d'assimilation et d'accomodation se fait selon Piaget en quatre grandes étapes:

a) la première, celle des premiers mois de la vie;

b) la deuxième, celle de la petite enfance qui se situe entre deux et sept ans;

c) la troisième, celle de l'enfance qui est de sept à douze ans;

d) la quatrième, celle de l'adolescence (douze ans).

Ces étapes seront présentées plus en détail plus loin. Pour l'intérêt et le bénéfice du présent travail, nous nous situerons surtout aux deux premières étapes.

Pour Piaget, selon Bouveresse, entre le moment de la naissance et celui de l'acquisition du langage, une véritable révolution intellectuelle s'accomplit chez l'enfant. On constate chez lui un développement mental extraordinaire, mais on a trop souvent tendance à le négliger parce qu'il ne s'accompagne pas de paroles permettant de suivre les progrès effectués. L'enfant fait la conquête (assimilation

---

[1] Bouveresse, Renée, "Le piagétisme", Psychologie, décembre 1976, nº 83, page 45.

sensorimotrice) du monde extérieur immédiat.

> Cette conquête constitue, une "révolution copernicienne" en miniature puisque, au départ, le nouveau-né ramène tout à lui, à son propre corps et qu'au point d'arrivée (qui est aussi le moment de l'acquisition du langage) il se situe comme élément d'un univers. [1]

Cette révolution intellectuelle des deux premières années passe par trois stades selon Piaget:

- le stade des réflexes
- le stade de l'organisation des perceptions et des habitudes, et
- le stade de l'intelligence pratique ou sensorimotrice.

À la naissance, la vie mentale se réduit à l'exercice d'appareils réflexes, c'est-à-dire, de coordinations sensorielles et motrices toutes montées héréditairement et correspondant à des tendances instinctives, telles que la nutrition. Ces réflexes n'ont rien de la passivité mécanique, mais manifestent une activité véritable. Au stade de l'organisation des perceptions et habitudes, le nouveau-né acquiert de nouvelles conduites; par exemple, il devient capable de tourner la tête pour suivre un objet en mouvement.

---

[1] Ibid, page 46

Enfin, vient le stade de l'intelligence pratique ou sensorimotrice qui apparaît au niveau de la manipulation des objets. Cette apparition de l'intelligence se manifeste bien avant l'acquisition du langage et avant le langage intériorisé qu'est la pensée intérieure supposant l'emploi des signes verbaux. La petite enfance qui s'étend de deux à sept ans commence selon Piaget avec l'acquisition du langage.

> Celle-ci permet à l'enfant de reconstituer ses actions passées sous forme de récit et d'anticiper les actions futures par la représentation verbale. Il en résulte des conséquences essentielles pour le développement mental; d'une part, un échange possible entre les individus, le début de la socialisation, de l'action, et d'autre part, une intériorisation de la parole, l'apparition de la pensée elle-même qui a pour support le langage intérieur et le système des signes.[1]

Piaget note que la socialisation de l'action permise par le développement du langage est précédée, dès l'âge de six mois, par les progrès de l'imitation.

> Tant que le langage n'est pas acquis de façon définie, à partir de l'imitation des sons, les rapports interindividuels se limitent à l'imitation de gestes corporels extérieurs et à une relation affective globale sans communication

---

[1] Ibid

> différenciée. Avec la parole, c'est la vie intérieure comme telle qui est mise en commun et qui se construit consciemment dans la mesure même où elle commence à pouvoir se communiquer. C'est alors que les échanges interindividuels amènent l'enfant à faire le récit de ses actions passées, à transformer les conduites matérielles en pensée et à se parler à lui-même dans une préfiguration de ce que sera plus tard le langage intérieur continu de l'adolescent et de l'adulte.[2]

De l'intelligence, à la pensée et au langage et à la mémoire.

En fonction de ces modifications générales de l'action, on assiste aussi, dans la petite enfance, selon Piaget tel que résumé par Bouveresse, à une transformation de l'intelligence qui, de simplement sensorimotrice, se prolonge désormais en pensée proprement dite sous la double influence du langage et de la socialisation.

Ce langage qui permet au sujet de raconter ses actions et lui fournit le pouvoir de reconstituer le passé, donc de l'évoquer en l'absence des objets sur lesquels ont porté les conduites antérieures et d'anticiper les actions futures, serait à notre avis le point de départ de la pensée. Il sert aussi de véhicule aux concepts et aux notions qui appartiennent à tous et qui renforcent la pensée individuelle d'un vaste système de pensée collective.

---

[2] Ibid, page 47

Mais il en est de la pensée comme de la conduite tout entière: le sujet commence par une incorporation laborieuse des données à son moi avant de pouvoir s'adapter aux réalités nouvelles qu'il construit et découvre peu à peu. Ainsi le langage étant considéré comme une faculté hautement créatrice et comme un système compliqué qui permet de s'adapter à n'importe quelle situation, on peut le lier, en tant que système hiérarchisé et à niveaux multiples, au processus de la mémoire, car la mémoire joue un rôle très important dans l'utilisation de la langue et fonctionne en s'adaptant au niveau de langage utilisé et aux exigences de la situation qu'affronte le sujet.

Toutefois, si la mémoire devait se définir comme étant la faculté de conserver les idées antérieurement acquises, d'intérioriser un certain nombre de règles pour bien les appliquer par la suite, quel rôle joue-t-elle alors dans le langage de l'enfant?

Chaque individu, petit ou grand, se constitue selon Piaget, tel que repris par Bouveresse, son langage propre, en adaptant son vocabulaire, le vocabulaire traditionnel, à ses besoins particuliers et souvent en créant des néologismes. Les mots ne tombent pas du ciel, ils sont déterminés et non seulement ils sont déterminés, mais aussi ils déterminent. Ils opèrent une cristallisation du concept,

même ils sont le concept. Ainsi, l'enfant vit dans un univers propre à lui, son langage reflète l'ensemble de la vie psychique avec laquelle il forme un tout.

Approche chomskyenne:

Le linguiste américain Noam Chomsky[1] va plus loin que Piaget lorsqu'il affirme que l'enfant pratique la grammaire avant de l'apprendre.

> Cette grammaire serait une grammaire générative et qu'on définirait comme le système de règles qui détermine la corrélation du son et du sens et qui est générateur de la classe de description structurale constituant la langue en question.[2]

La grammaire générative représente donc la connaissance subsconsciente, intériorisée, de celui qui parle mais aussi la représentation que se fait le linguiste professionnel de ce système intuitif et intériorisé.

La question que l'on doit se poser est de savoir de quelle manière cette grammaire est acquise ou mieux encore quelle est la structure interne du dispositif qui pourrait

---

[1] Chomsky, Noam, "Syntactic Structures", repris par la revue Psychologie janvier 1971, n° 12, sous le titre "Le langage et l'esprit".

[2] Ibid, page 49

engendrer une grammaire générative, du moins dans la théorie standard. Nous pouvons envisager la grammaire intériorisée de chaque être humain normal comme étant en fait une théorie de son langage. Cette théorie fournit une corrélation entre le son et le sens pour un nombre infini de phrases. Elle fournit une série infinie de descriptions structurales dont chacune contient une structure de surface qui détermine la forme phonétique et une structure profonde qui détermine le contenu sémantique.

En termes formels, on peut décrire l'acquisition du langage par l'enfant, selon Chomsky, comme étant une sorte de reconstruction d'une théorie. L'enfant ne découvre la théorie de sa langue qu'avec de faibles quantités d'informations provenant de cette langue.

> Non seulement sa théorie du langage a une portée considérable prédictive, mais elle lui permet également d'écarter une grande partie de cette même information qui a servi à construire cette théorie. Le langage courant consiste pour une grande part en fragments, faux départs, mélanges et distorsions diverses des formes idéales sous-jacentes.[3]

Néanmoins, d'après l'étude de l'usage adulte du langage, il est évident que ce que l'enfant apprend c'est la théorie

---

[3] Ibid, page 49

idéale sous-jacente sans instruction explicite, qu'il acquiert cette connaissance à une époque où il est incapable de prouesses intellectuelles complexes en de nombreux autres domaines, et que cette acquisition est relativement indépendante de son intelligence ou du cours particulier de son expérience. Ce qui, d'après Chomsky, porterait à dire que l'enfant a le choix d'une langue, mais pas d'une grammaire, car il est inconcevable qu'un langage hautement spécifique, abstrait, organisé avec précision puisse apparaître par hasard dans l'esprit de chaque enfant de 4 ans. Selon Chomsky, s'il n'y avait pas une contrainte innée concernant la forme de la grammaire, l'enfant pourrait alors utiliser des théories sans nombre pour rendre compte de son expérience linguistique et aucun système, ni aucune petite classe de systèmes, ne s'avéreraient seuls acceptables, ni même préférables. Il serait impossible à l'enfant d'acquérir la connaissance d'une langue.

> Cette contrainte, selon Chomsky concernant la forme de la grammaire, est une condition préalable de l'expérience linguistique et est assurément le facteur crucial déterminant les modalités et le résultat de l'apprentissage du langage. À sa naissance, l'enfant ne peut savoir quelle langue il va apprendre, mais il doit "savoir" que sa grammaire aura nécessairement une certaine forme prédéterminée qui exclut de nombreuses langues imaginables." Chomsky poursuit en disant que la tâche de l'enfant est de choisir, dans cette catégorie

> restreinte, l'hypothèse appropriée et à partir de là, il peut confirmer son choix grâce aux indications dont il dispose ensuite. Mais, ni ces indications, ni un processus d'induction, défini précisément dans aucun sens, n'auraient pu d'eux-mêmes le conduire à ce choix. En conséquence, sa connaissance déborde largement son expérience linguistique et il peut rejeter une bonne partie de cette expérience comme étant imparfaite, comme résultant de l'interaction de nombreux facteurs, parmi lesquels se trouve entre autres, la grammaire idéale qui détermine une relation entre le son et le sens pour une classe infinie d'expressions linguistiques.[1]

Le fait pour un enfant de dire: "je boivais, au lieu de je buvais", démontre déjà qu'un certain mécanisme a été mis en mouvement, que certaines règles ont été mises en fonction et que par ce déclenchement, il est capable de produire une séquence verbale équivalente en utilisant au départ le même radical, la même racine qu'on retrouve dans bu et boi pour le verbe boire.

Nous avons retenu de Chomsky ceci: L'enfant sait ou arrive à parler de la même façon qu'il sait ou arrive à marcher. Il nous dit que, l'héritage génétique de chacun comporte une grammaire universelle. Ainsi l'apprentissage du langage ressemble donc plutôt au développement d'un organe physique qu'à l'assimilation d'un enseignement délibéré.

---

[1] Chomsky, Noam, "Syntactic Structures" repris par la revue Psychologie janvier 1971 sous le titre "Le langage et l'esprit", page 49.

Sa grammaire générative semble fonctionner de la façon suivante: C'est un ensemble de règles qui d'une part, engendre toutes les phrases de la langue et, d'autre part rend explicites des relations importantes entre les phrases.

Nous avons aussi constaté et retenu que la grammaire chomskyenne comporte deux niveaux abstraits, celui des structures profondes où sont engendrées et interprétées les phrases que nous prononçons réellement. Ces niveaux sont liés au moyen de transformations qui déplacent des éléments des phrases simples. Autrement dit, on passe de la forme active c'est-à-dire le sujet fait l'action exprimée par le verbe, à la forme passive où ici c'est le sujet qui subit l'action exprimée par le verbe; les deux phrases ont le même sens parce qu'elles ont la même structure profonde. Cependant, tous les paramètres de la grammaire de Chomsky ne sont pas fixés dès la naissance; il existe des paramètres ouverts qui ne peuvent être fixés qu'au moyen de contacts avec d'autres locuteurs. Ainsi l'enfant agrandit ou meuble sa grammaire grâce à son entourage. Il assimile, intériorise, régularise et adapte sa grammaire et son langage à ceux de son milieu.

Ce que nous retenons des deux approches:

Dans ce cadre de référence, nous avons retenu beaucoup de choses, entre autres, cette nette différence ou encore

cette opposition de la pensée piagétienne à celle formulée par Chomsky. Les travaux de Piaget en psychologie étant tout à fait dans le prolongement de son intérêt premier pour la biologie, son idée essentielle est que la connaissance ne saurait être conçue comme prédéterminée ni dans les structures internes du sujet puisqu'elles résultent d'une construction effective et continue ni dans les caractères préexistants de l'objet.

Tandis que pour Chomsky, les structures de connaissances sont innées lorsqu'il dit: "les catégories du savoir sont biologiquement préformées à titre de condition préalable à toute expérience."

Nous avons relevé aussi cette opposition de Piaget face à la psychanalyse. Celle-ci considère l'enfant comme un adulte en miniature, tandis que la démarche piagétienne consiste à interroger l'enfance en y voyant les passages successifs et perpétuels "d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur."[1]

Nous avons de plus retenu que ce que nous appelons grammaire comme étant un ensemble des règles phonologiques,

---

[1] Bouveresse, Renée, "Une psychologie de l'enfant", Psychologie, décembre 1976, n° 83, page 45.

morphologiques, syntaxiques, et même sémantiques, écrites et orales d'une langue, est d'après Noam Chomsky en fait une théorie du langage de chacun.

Cette théorie contiendrait une structure de surface déterminant la forme phonétique et une structure profonde qui déterminerait le contenu sémantique.

Noam Chomsky a proposé des hypothèses générales sur le langage suffisamment précises pour être soumises à l'épreuve de la réfutation empirique. Pour lui, et cela a vraiment retenu notre attention, l'enfant arrive à parler ou "sait parler de la même façon qu'il sait marcher" parce que toujours d'après lui l'apprentissage du langage ressemble plutôt au développement d'un organe physique qu'à l'assimilation d'un enseignement délibéré.

D'où sa gramaire qu'il appelle la grammaire générative. Nous avons constaté cependant, que les recherches de Piaget semblent dire le contraire de cette théorie chomskyenne et font apparaître que l'intelligence n'est pas une donnée innée, mais une acquisition progressive de l'esprit. Les progrès ne sont pas cependant continus.

Nous avons constaté que Chomsky, de son côté pose la question de la grammaire générative qui comporte deux niveaux

abstraits, celui des structures profondes où sont engendrées et interprétées des phrases simples et le niveau des structures superficielles, celui des phrases que nous prononçons réellement. Ces niveaux, d'après Chomsky, dans la théorie standard, sont liés au moyen de transformations qui déplacent des éléments des phrases simples.

Cette façon différente pour ces deux éminents auteurs de poser le problème du langage chez l'enfant a donné matière à notre réflexion en tant qu'enseignant et nous a incité à diriger notre recherche dans la voie de la description de l'emploi de certains temps verbaux pour mieux nous interroger sur le comportement langagier de l'enfant de zéro à quatre ans.

Piaget nous dit que le langage s'acquiert chez l'enfant par adaptation, assimilation ou accomodation. De fait, dit-il l'enfant n'a pas le choix, ayant la capacité physique, il peut, donc il doit apprendre à parler. Ainsi l'enfant imite, mémorise, "régularise" et suit les règles qu'il découvre à l'usage.

Chomsky de son côté explique le phénomène du langage chez l'enfant en parlant d'une prédisposition biologique. De fait, l'enfant a l'intelligence en naissant et cette intelligence lui donne des possibilités de structurer et

simplifier entre autres choses.

Autres considérations théoriques sur le développement du langage chez l'enfant et descriptions d'intérêt psychopédagogique.

Certains énoncés émis par quelques chercheurs qui se sont penchés sur ce problème et auxquels nous ferons référence tout au long du présent travail nous serviront d'appui et non de nouvelles idées à traiter ou à développer. Ces énoncés seront cités uniquement pour nous aider à débroussailler, à mieux comprendre ce phénomène de l'apprentissage du langage de l'enfant francophone face à l'emploi de certains temps verbaux tels l'imparfait et le futur de l'indicatif.

L'environnement:
Opinions et observations

Il y a un fait indéniable, une chose sûre et certaine, c'est que l'environnement et l'influence du milieu jouent un rôle capital dans l'évolution langagière de l'enfant. À ce sujet, Maria Montessori[1] dit que:

---

[1] Montessori, Maria, L'enfant, Paris - Denoel, Gonthier, 1971

> L'enfant, pendant son développement psychique fait des acquisitions surprenantes, de véritables miracles; mais comment arrive-t-il à distinguer les choses? Par quel prodige parvient-il à apprendre une langue avec ses particularités minutieuses, sans maître, rien qu'en vivant, en vivant avec simplicité, avec joie, sans se fatiguer, tandis qu'un adulte a besoin de s'orienter dans une ambiance nouvelle, de tant d'aide? L'enfant fait des acquisitions pendant les periodes sensibles.[1]

Ces périodes sensibles dont parle Madame Montessori ont été découvertes chez les animaux par le savant hollandais de Vries: "Il s'agit de sensibilités spéciales qui se trouvent chez les êtres en voie d'évolution, c'est-à-dire, dans les stades de l'enfance. Elles sont passagères et se limitent à l'acquisition d'un caractère déterminé. Une fois ce caractère développé, la sensibilité cesse. Chaque caractère se stabilise à l'aide d'une impulsion, d'une possibilité passagère.[2]

a) Considérations de Berko

J. Berko[3] nous dit: "une des façons pour comprendre

---

[1] Truffaut, Sylvie, Comment apprendre à parler aux enfants, Psychologie, octobre 1972, n° 33, p.17

[2] Ibid, page 18

[3] Berko, J., L'apprentissage de la morphologie anglaise par l'enfant, 1958, page 14, New York: The Free Press, 1958

ce qui se passe chez l'enfant dans l'emploi de certains temps verbaux, consiste à demander aux enfants d'employer des mots qui leur sont inconnus et s'ils les utilisent suivant le modèle ordinairement employé dans des contextes particuliers, c'est que les enfants ont développé des règles qu'ils appliquent dans leur utilisation du langage."

b) Considérations de Delacroix

Il nous dit que la pensée fait le langage en se faisant par le langage. Par là, Delacroix[1] nous fait voir que le langage reflète l'ensemble de la vie psychique avec laquelle il forme un tout. C'est pour cela qu'il est préférable de ne pas bousculer les étapes suivies par l'enfant, de ne pas lui imposer un langage adulte, de raisonner avec des moyens d'adulte, car ce faisant on ne fera que perturber sa lente accession au langage, moyen de communication.

Pour qu'un enfant apprenne à parler, il faut d'abord qu'on lui parle. Cela semble évident. Pourtant, combien d'enfants témoignent d'une cruelle carence langagière. Dès sa naissance, l'enfant possède en puissance la faculté d'apprendre à parler. Encore faut-il qu'il puisse s'approvisionner en matériaux indispensables au fonctionnement de cette faculté.

---

[1] Delacroix, H., Le langage et la pensée, 2ème édition, page 415, Paris, Hachette.

c) Considérations de Lentin

Laurence Lentin[1] affirme qu'un enfant stimulé et sollicité par un parent attentif à l'évolution du langage de son enfant fait un progrès langagier plus sensible que l'enfant qui ne profite pas d'un tel environnement. Il veut donc dire que l'action langagière de la mère peut être qualifiée de linguistiquement pédagogique dès le stade du gazouillis. Cette voix maternelle, rapidement associée aux sons qui calment et soulagent est perçue et entendue par l'enfant dans un climat d'apaisement et même d'euphorie.

Voici un exemple d'évolution cité par Laurence Lentin,

- "Pati soupe"	= Partie soupe
- "A pu soupe"	= Y a plus soupe
- "A pu soupe fini soupe"	= Y a plus soupe finie soupe
- "Tout manzé soupe"	= Tout mangé soupe
- "A tout manzé soupe"	= A tout mangé soupe
- "A tout manzé la soupe ma	= A tout mangé la soupe, moi

Laurence Lentin nous fait voir, en commentaires de ce dialogue, que nous n'avons que très peu de connaissances sur la façon dont l'enfant élabore les hypothèses (non formulées, bien entendu), sur le langage qu'il entend. On peut, dit-il supposer, par exemple, que pour dire "pati

---

[1] Lentin, Laurence, Apprendre à parler, Éditions sociales françaises, avril 1972, page 50.

soupe", il a procédé par analogie. Quand on lui dit "parti papa" ou "papa est parti", il ne voit plus papa. Quand il a mangé tout ce qu'il y avait dans son assiette, il ne voit plus de soupe. L'assemblage "a pu soupe" peut être né d'une analogie avec une expérience où l'enfant réclamant encore un gâteau, on lui a montré l'assiette vide en lui disant: "il n'y a plus de gâteaux" ou "Y a plus d'gâteaux". Les assemblages "a pu soupe, fini soupe" ou "tout manzé soupe" montrent que l'enfant veut préciser: ce n'est pas simplement qu'il n'y a plus de soupe, mais elle est finie ou bien il l'a finie.

"Tout manzé soupe" est déjà presque une phrase. Certes, il n'y a ni sujet, ni article, mais l'intonation, le geste peuvent combler ces lacunes. "A tout manzé soupe" et "A tout manzé la soupe ma" nous amènent presque à un véritable énoncé, articulation et correction grammaticale près. Il conclut en disant que: "les hypothèses successives sur lesquelles l'enfant construit son langage, même si elles révèlent une forme grammaticale plus ou moins correcte, ne sont que des étapes franchies avec bonheur en fonction du bain de langage adulte. Si l'environnement langagier est insuffisant ou inadéquat, des hypothèses erronées peuvent se fixer".

d) Considérations de Maria Montessori

Maria Montessori[1] abonde dans le même sens, en disant que: "la seule chose qui puisse nous faire apprécier de l'extérieur l'état sensible de l'enfant, c'est son sourire, sa joie manifeste quand il est arrivé à dire des mots courts, clairement, d'une façon qui lui permet d'en distinguer les sons comme on distingue les coups d'une cloche de cathédrale, ou bien quand on voit l'enfant se calmer dans une paix béâte, alors que le soir, l'adulte lui chante une berceuse en répétant toujours les mêmes mots."

L'imitation: opinions et observations

On dit bien souvent que l'enfant procède par imitation, en particulier en ce qui concerne le langage de l'adulte. Il faut s'entendre sur le sens piagétien de l'imitation. Il ne s'agit pas de reproduction pure et simple. L'imitation n'est pas, selon Piaget, une conduite passive.

> Elle est rendue possible par un pouvoir de construction fondamental pour toutes les acquisitions où l'intelligence est en jeu. L'enfant procède par tâtonnements et ajustements successifs sur le modèle que lui propose le langage de l'adulte. Il part d'hypothèses qu'il bâtit inconsciemment suivant ses possibilités du moment, mettant en jeu ses capacités d'observation et de mémorisation.

---

[1] Montessori, Maria, L'enfant, Paris, Denoel - Gonthier, 1971.

c) Considérations de Wyatt

Wyatt[1] situe l'environnement langagier de l'enfant en 3 catégories.

1) Un environnement qui pêche par défaut.

Pour des raisons le plus souvent économiques, il y a peu de contacts avec l'enfant; ou encore le langage utilisé ne véhicule que des défenses, des ordres, des interdits sur un ton qui n'a rien d'affectueux. Dans cette situation, le langage est loin d'être un véhicule de plaisir.

2) Un environnement qui pêche par excès.

Le discours employé ici n'est pas accessible à l'enfant, à son stade d'évolution; perdu dans un flot de paroles, sans pouvoir se rattacher à rien de connu, l'enfant lâche bientôt prise et a tendance à se renfermer sur lui-même.

3) Un environnement qui se situe à un niveau optimal par rapport à celui de l'enfant pour favoriser sa progression.

---

[1] Wyatt, Gertrud, Linguage learning and communication disorders in children, New York: The Free Press, 1969.

Voici un extrait de dialogue cité par Gertrud Wyatt, qui illustre ce niveau optimal.

Lisa est une fillette de 4 ans. Elle est assise dans une petite chaise à bascule et montre un livre à sa mère.

Lisa (tenant le livre) : Voici mon chat.

Maman (se penchant pour regarder) : Où est le chat?

Lisa : Sur un arbre. Il ne veut pas descendre pour son souper. Le papa chat n'était pas à la maison.

Maman : Il n'était pas à la maison?

Lisa : Non. Il était monté sur un arbre. Oh, mon doigt de pied! (Elle saisit son pied).

Maman : Qu'est-ce qui est arrivé à ton doigt de pied? Tu as fait rouler ta chaise dessus?

Lisa : Non, je l'ai plié. (Elle examine son orteil).

Maman (frottant le pied de Lisa) : Ça va mieux maintenant?

Lisa : Oui, maman!

Ce dialogue entre la mère et l'enfant s'est poursuivi pendant près de cinq minutes. Wyatt commente comme suit ce dialogue:

> La mère offre un excellent modèle verbal à l'enfant. Elle articule clairement, use de phrases courtes et simples, appropriées à l'âge et au niveau de développement de l'enfant. Elle emploit des mots et des phrases qui correspondent étroitement à ceux de l'enfant, elle

> lui enseigne des mots nouveaux, des différenciations entre objets et concepts voisins, et, elle enseigne sans qu'il y paraisse dans un climat de gaieté et d'enchantement réciproque.

À la suite de ce dialogue, nous constatons qu'à l'instar de Wyatt l'environnement est important et joue une grande influence dans le comportement langagier de l'enfant au même titre que l'imitation. Il se crée alors une saine complicité entre l'enfant et son entourage et cela fait que la fonction langagière est assortie d'un plaisir très net.

f) Considérations de Truffaut

> "Toutes les sollicitations au langage sont liées à un besoin de communication d'ordre affectif, à une situation fortement motivante, à une activité ludique quelconque,"

nous dit Truffaut[1]. Elle poursuit en se posant la question suivante à savoir: "Combien de troubles psychologiques ont peut-être pour origine une inhibition de l'enfant pour qui parler n'a jamais été agréable soit qu'autour de lui on ne parle pas, soit qu'on le reprenne incessamment pour des fautes, des erreurs qui n'en sont pas - "Ne dis pas ça"- "Dis ça" - "On ne dit pas comme ça" - "On dit comme ça", etc...

---

[1] Truffaut, Sylvie, "Comment apprendre à parler aux enfants", Psychologie, n° 33, octobre 1972, page 20.

D'après elle, cette méthode est rarement efficace surtout chez l'enfant en cours d'acquisition, encore incapable de réflexion sur la langue. De plus, sur le plan phonétique, il y a des impossibilités articulatoires provisoires (absence du r - s pour ch - z ou j - crain pour train - chotolat pour chocolat. Plus loin, elle dit qu'en ce qui concerne le vocabulaire, il y a aussi des limites à la "mémorisation".

> Ce n'est pas à force de "sevrage" et de "dressage" que l'on peut apprendre à l'enfant de 2 ans à dire "je veux" au lieu de "ma veux". Il faut amener l'enfant progressivement à l'intuition de la langue. Il dira par exemple: "il faut que je fais", on le reprendra en disant: "il faut que je fasse".[1]

Chaque enfant est capable de ces distinctions, d'abord dans sa compréhension du langage d'autrui et après seulement, dans sa production personnelle.

À ce sujet Truffaut (déjà citée) nous rapporte le fait suivant:

> "Ainsi Manuel (4 ans 6 mois) disait: Moi pas connais c'te bête-là! On lui répondait: "Ah! toi connais pas c'te bête-là? Et Manuel répliquait en riant "Oh dis! parle pas comme moi". Ayant

---

[1] Ibid, page 24

> immédiatement senti les incorrections dans notre langage, cette rupture avec notre régistre habituel, alors qu'il était encore incapable de produire lui-même l'énoncé qu'il attendait de nous.

Si laisser parler l'enfant est une condition indispensable de cet apprentissage du langage, elle n'est pas suffisante; toutes les occasions de le faire parler sont bonnes. L'enfant de moins de 6 ans a besoin d'entendre parler autour de lui, de parler lui-même, de jouer avec des mots, de découvrir son pouvoir en utilisant des mots pour se faire comprendre.

g) Considérations de Rondal

Jean Rondal[1] estime qu'un enfant de 12 mois comprend environ 3 mots différents. Vers 15 et 20 mois, on passe à une vingtaine de mots, soit un développement relativement lent.

Le développement est beaucoup plus rapide ensuite. Une centaine de mots à 21 ou 22 mois, 250 mots à 2 ans, 450 mots à 2½ ans, 900 mots à 3 ans, 1200 mots à 3½ ans, soit le tableau suivant qu'on trouvera à la page 26 du livre de Jean Rondal.

---

[1] Rondal, Jean, Votre enfant apprend à parler, Éditeur Pierre Mardaga, Galerie des Princes, page 26, 1979.

ÂGE	NOMBRE DE MOTS	ACCROISSEMENT
10 mois	1	
12 mois	3	2
15 mois	19	16
19 mois	22	3
21 mois	118	96
2 ans	272	154
2½ ans	446	174
3 ans	896	450
3½ ans	1222	326
4 ans	1540	318
4½ ans	1870	330
5 ans	2072	202
5½ ans	2289	217
6 ans	2562	273

Ce tableau comme on peut le constater, présente cette progression. Entre 20 mois et 6 ans, le taux d'accroissement du vocabulaire est étonnant; environ un mot et demi par jour. Le développement du vocabulaire ne s'arrête évidemment pas à 6 ans. Toujours d'après Rondal, on estime que le vocabulaire de compréhension d'un adulte cultivé varie entre 20 000 et 40 000 mots. Il nous dit que dès que l'enfant connaît quelques mots, il s'en sert non seulement pour désigner nommément telle chose ou telle personne mais encore, pour exprimer en un seul mot de véritables petites phrases.

> Par exemple, écrit-il, apercevant une voiture vide stationnée le long du trottoir et la désignant du geste, un enfant de 15 mois s'écriera "papa". Évidemment, son père n'est nullement présent et il n'est pas question de lui, mais l'enfant rendu au stade mot-phrase fait une association entre cette voiture et son père tout en voulant peut-être dire ou bien "papa en a une pareille" ou bien "papa s'en vient" ou encore "c'est la voiture de papa".

Avant d'entamer le principal sujet de ce travail qui est le comportement langagier de l'enfant francophone vis-à-vis de l'emploi de certains temps verbaux, tels le futur simple et l'imparfait, voyons ce tableau du développement de la prononciation d'âge en âge tel que présenté par Rondal.[1]

---

[1] Rondal, op. cit., page 35

TABLEAU DU DÉVELOPPEMENT DE LA PRONONCIATION - JEAN RONDAL

Cette liste de phonèmes présentée par Rondal quoiqu' incomplète puisqu'il y manque la voyelle y et la semi-voyelle w sert très bien, nous le croyons, à mesurer et à suivre le cheminement et la progression que fait l'enfant dans son apprentissage langagier. Les sons que l'enfant peut produire et combiner au départ, sont peu nombreux. Ces

sons servent à former les mots dont l'enfant va se servir. Mais l'apparition de ces sons se fait dans un ordre qui varie légèrement d'un enfant à l'autre, mais dont les grandes lignes sont constantes.

D'après Rondal, et en interrogeant son tableau, on constate que la première voyelle à apparaître est généralement a et la première consonne est p ou b ou encore m. La combinaison de ces sons en syllables avec répétition de la syllabe donne notamment papa - baba - mama.

Le développement des voyelles procède ensuite de a à i et ou et puis o,é,è, eu et u. Les voyelles nasales an - in - on et un dont l'articulation implique le passage de l'air à la fois par la bouche et par le nez sont un peu plus délicates à articuler. Elles apparaissent plus tardivement.

Le développement des consonnes se fait de p à t et à k et à peu près simultanément de b à d et à g. Les nasales n et gn apparaissent au même moment. Toutes ces consonnes mentionnées jusqu'ici sont ce qu'on appelle techniquement des occlusives. Leur articulation se fait par blocage du courant d'air expiratoire en un point du canal de la bouche. Ce point varie selon la consonne. Il s'agit des deux lèvres pour b et p, de la pointe de la langue et du palais pour

g et k. De plus, b, d, et g sont dites sonores. Leur articulation implique la mise en vibration des cordes vocales. p, t,et k sont des sourdes. Leur articulation n'implique aucune vibration des cordes vocales. Les consonnes f, v, l, et r apparaissent ensuite tandis que ch, j, s, z sont plus tardives. Les consonnes f, v, ch, j, s, z sont dites constructives. Leur articulation n'implique pas un blocage mais un rétrécissement du passage de l'air en un endroit déterminé du canal de la bouche.

Il s'agit des lèvres et des dents pour f et v de la langue et des dents pour s et z de la langue et du palais pour ch et j. En outre, f, s, ch sont des sourdes tandis que v, z et j sont des sonores. Les cas du l et du r sont un peu particuliers. Dans l'articulation du l, le passage de l'air est bloqué au milieu de la bouche par la langue, mais il est libre sur les côtés de la langue. Comme vous l'avez constaté en le parcourant, ce tableau préparé par Jean Rondal fournit les âges moyens auxquels les enfants prononcent correctement les différents sons. La prononciation correcte de certaines consonnes comme ch, j, s et z apparaît tardivement. Quelques enfants par contre, parmi ceux qui évoluent dans un environnement de niveau optimal de communication, maîtrisent ces sons complexes vers l'âge de 4 ans. D'autres cependant mettent un an ou deux de plus sans qu'on soit autorisé à parler de retard

d'articulation.

Ce tableau de Rondal et les explications qui ont suivi nous permettront de mieux cerner le comportement langagier de l'enfant de 4 ans face à l'emploi de certains temps verbaux.

Points pertinents retenus pour notre travail:

En conclusion de cette partie, nous retenons que l'environnement joue un grand rôle dans l'évolution langagière de l'enfant et que celui-ci pour qu'il apprenne à parler, il faut d'abord qu'on lui parle. Cela nous remet en mémoire une version latine que nous avions traduite en classe de réthorique l'équivalent actuel de la première année de C.É.G.E.P. et que nous pourrions ainsi résumer: deux enfants jumeaux ont été détachés du sein de leur mère le jour même de leur naissance. L'un fut confié à une assistante maternelle et l'autre abandonné dans un bois. Ce dernier fut recueilli par une lionne et eut le comportement, l'attitude, le faire et le savoir faire de sa mère naturelle (la lionne), tandis que l'autre élevé par la "nourrice humaine" se comporta comme elle.

Les deux enfants quoique jumeaux identiques, eurent un comportement différent mais normal, mais cette normalité est relative à l'environnement. Ce qui avait fait dire

à Jean Jacques Rousseau que "l'homme est le produit de son milieu".

Nous retenons que l'enfant est un grand imitateur et que cette imitation n'est pas une conduite passive. Il part de l'hypothèse qu'il bâtit inconsciemment suivant ses possibilités du moment, mettant en jeu ses capacités d'observation et de mémorisation.

En outre, nous constatons et surtout retenons en interrogeant le tableau de Rondal, qu'il convient de favoriser l'activité imitative et surtout créatrice de l'enfant, qu'il convient de lui offrir un langage clair de manière qu'aucune confusion ne s'installe dans son esprit quant au vocabulaire de la langue. En plus, qu'il convient de favoriser le développement de la prononciation des mots dont il se sert, lui permettre de plus d'avoir d'autres activités qui seront pour lui une excellente préparation pour l'apprentissage de la lecture et aussi de l'écriture.

On peut toujours constater qu'en dépit d'un bain environnemental optimal de communication avec ses parents, l'enfant francophone d'âge préscolaire n'atteint pas encore la maîtrise de tous les sons. Ce problème de prononciation est encore plus senti, plus crucial dans l'emploi de certains temps de verbe tels l'imparfait et le futur simple, ce,

quel que soit le sexe de l'enfant.

Ce problème de la prononciation auquel fait face cet enfant peut s'expliquer aisément par le raisonnement suivant. Certains adultes, pour ne pas dire beaucoup d'adultes, même parmi ceux qui utilisent moins souvent que d'autres la langue vernaculaire par exemple, l'argot pour le français, le joual pour le québécois ou le créole pour les autres parlant français, n'arrivent pas à expliquer sans avoir recours à des radicaux, les variations dans un même verbe d'une personne à l'autre à un même temps.

Après avoir parcouru et interrogé le tableau présenté par Rondal, nous avons vu que l'enfant de un à six ans maîtrise lentement les différents sons que la langue française met à sa disposition pour former les mots. Il ne suffit pas, à cette fin de pouvoir prononcer les sons à l'état isolé. Il faut encore les combiner en petits groupes, les syllabes, et organiser les syllabes en mots selon l'ordre approprié. Il s'agit d'une tâche qui requiert encouragement et assistance de la part de l'adulte et dont on ne devrait jamais sous-estimer la difficulté. Il faut alors laisser à l'enfant le temps de développer son répertoire de sons puisque chaque enfant a son rythme de développement propre. Berko (1958)[1] nous dit que chaque

---

[1] Berko, J., The child's learning of english morphology, Words, page 14, 1958.

enfant utilise des règles de formation de mots précises, lui permettant d'intégrer dans sa grammaire des mots nouveaux. De son côté, Brown (1973)[1] explique qu'en anglais, il existe une certaine cohérence dans l'acquisition et l'utilisation des suffixes marqueurs de nombres et de temps d'appartenance par les jeunes enfants. Donc, ce problème est réel aussi bien pour l'enfant anglophone que pour l'enfant francophone.

Pour arriver à bien cerner ce problème du comportement langagier de l'enfant de 4 ans, nous nous sommes penchés sur les travaux des auteurs suivants: Bybee-Hooper (1979)[2] nous dit qu'il existe des ressemblances entre les règles morphologiques utilisées par les enfants et celles employées par les adultes, il démontre d'autre part qu'il y a une hiérarchisation chronologique dans l'acquisition de certaines formes. Par exemple, le singulier serait acquis avant le pluriel, l'indicatif présent avant le subjonctif, les formes verbales de la 3ème personne du singulier avant les autres personnes.

Quant à Berko (1958), il démontre que les enfants

---

[1] Brown, R., A first linguage / the eauly stages, Harward University Press, 1973.

[2] Bybee-Hooper, J.L., Child morphology and morphophonémic change, Édition J. Fisiack, Historical morphology, The Hague Mouton, 1979.

utilisent des règles de formation de mots très précises, leur permettant d'intégrer des mots nouveaux. Même si ces auteurs que nous venons de citer sont anglais, leurs travaux peuvent nous donner des indices importants quant à la façon d'aborder l'étude de la morphologie verbale des enfants. Cependant, les travaux de Morin Y.C.[1] seront retenus comme point de référence et comme aide précieuse dans l'élaboration du cadre d'analyse de ce travail.

Enfin, nous pouvons dire et surtout nous avons retenu que ce problème décelé chez l'enfant face à l'emploi de certains temps verbaux n'est pas propre à l'enfant francophone uniquement. À en croire certains auteurs américains ou anglais tels Bybee-Hooper ou Brown, l'enfant anglophone est confronté à ce même problème. Cela est peut-être dû au fait que la langue vernaculaire qui l'assaille tous les jours, qu'il soit francophone ou anglophone est parfois différente de celle enseignée sur les bancs de l'école.

---

[1] Morin, Y.C., Remarques sur l'organisation de la flexion des verbes français, version préliminaire Université de Montréal, 1985.

CHAPITRE II

Le cadre conceptuel

Parmi tous ces problèmes que nous venons de souligner, nous nous intéresserons à la question de l'acquisition du système verbal chez l'enfant de 0 à 4 ans environ, l'enfant d'une classe maternelle ou d'une garderie et qui n'est pas encore en contact avec toutes les subtilités de la langue française. Nous mettrons alors l'emphase sur l'emploi du futur simple et de l'imparfait de l'indicatif comme le fait l'enfant de 0 à 4 ans environ avant d'être admis à l'école primaire.

Puisque cette recherche s'adresse uniquement à des enfants francophones de quatre ans, nous nous appliquerons surtout à utiliser certains auteurs francophones, tels Morin (1985)[1], pour asseoir notre cadre conceptuel.

Il serait hasardeux de vouloir établir une quelconque différence quant au niveau langagier entre un garçon et une fille de même âge évoluant dans un même milieu. Cette différence peut naître du bain environnemental dans lequel

---

[1] Ibid

serait plongé un enfant par rapport à un autre puisqu'il est reconnu qu'au départ le langage de l'enfant est asexué à moins qu'il n'évolue dans un milieu où un certain langage sexué pourrait influencer son apprentissage de la langue.

Regards sur certains travaux en français:

Truffaut[1] constate que c'est à partir de la 3ème année que commence à se construire le système spécifique à la langue maternelle avec des énoncés tels que: "à moi ça"- "y court le p'tit chien" - "veux garder avion moi". Nous sommes alors dans la syntaxe française et non plus universelle. Elle constate, en outre, que, quoique cette construction ne puisse pas se faire sans modèle, il ne s'agit pas d'un décalque encore lacunaire d'énoncés d'adultes, mais d'une création active et d'une inférence de règles, d'une découverte de régularités.

Quand, par exemple, Jérôme et Nathalie âgés tous deux de 4 ans disent: "y è ouvré la boîte", ils raisonnent par analogie avec les modèles du participe passé le plus courant, par exemple: "j'ai aimé, j'ai chanté, j'ai ouvré". De ce fait, ces enfants font preuve d'initiative, souligne Truffaut. Elle poursuit en disant:

---

[1] Truffaut, Sylvie, "Les étapes de l'apprentissage du langage", Psychologie, nº 25, 1972

> qu'ils procèdent à des régulations là où l'évolution a créée des discordances dans l'usage dit normal de la langue. Ainsi, ils diront: "il a peindu - vous faisez - elle boirait - en boivant-je sera - je fera - j'a été", autant de formes traitées par analogie. Il n'en demeure pas moins que le lexique de l'enfant quelque soit son sexe va dépendre en grande partie de l'aptitude de son milieu à entretenir avec lui ce qu'il est convenu d'appeler une "ambiance culturelle". C'est par la multiplication des échanges linguistiques avec son milieu que l'enfant, garçon ou fille, apprend à préciser le sens des mots qu'il emploie et étend l'aire de son lexique en attendant que l'école, lorsqu'il y sera admis, fasse "son oeuvre linguistique."[1]

Le système verbal du français;

le modèle de Morin

Nous utiliserons pour analyser les phrases des enfants de 4 ans, le modèle proposé par Morin (1985). Il s'est servi des règles morphologiques et aussi d'un autre modèle utilisant des règles morphophonologiques. Un modèle de la flexion verbale comprend des règles générales et des informations lexicales spécifiques à chacun des verbes. Le modèle analytique proposé par Morin contient:

a) Un lexique, dans lequel on retrouve les radicaux des verbes et les affixes.

b) Une grammaire composée d'une syntaxe régissant les combinaisons possibles entre radicaux et affixes et

---

[1] Ibid, page 60

d'un mécanisme de composition qui attribue une valeur morphologique aux séquences produites par la syntaxe.

À partir de certains modèles morphologiques, on aurait été en mesure de faire une description globale et valable de la morphologie verbale française s'il n'y avait pas la présence des verbes défectifs qui présentent un problème quant à leur conjugaison. Pourquoi ces verbes ne se conjuguent-ils qu'à certaines personnes et non pas à d'autres?

Voyons! Tous les verbes en ER ont pour modèle le verbe aimer. Qu'en est-il du verbe aller?

Et les verbes irréguliers qui sont exactement au nombre de 69? Ces verbes, auxquels il manque une ou deux personnes dans leur conjugaison, parfois même les trois personnes du singulier ou du pluriel, constituent une énigme si l'on applique les principes d'organisation paradigmatique minimale et de l'invariance des formes morphophonologiques. Morin nous dit que dans la mesure où l'on admet que la langue tend à organiser l'ensemble de la flexion autour d'un radical unique pour toutes les formes fléchies, on ne saurait expliquer de telles lacunes; si on peut dériver les personnes du singulier de l'indicatif à partir du radical on devrait pouvoir dériver toutes les autres.

Cependant, en regardant de bien près ces verbes défectifs, on peut sembler voir qu'il existe certains rapports, certains liens entre les radicaux au sein d'un même modèle.

Morin surenchérit en disant que

> "l'explication est à chercher, nous pensons dans une organisation paradigmatique utilisant des relations d'implications entre radicaux."

En effet, on remarque que lorsqu'un verbe n'est pas défectif à la 3ème personne du singulier, il ne l'est pas au reste des personnes du singulier; s'il n'est pas défectif à la 3ème personne du pluriel, il ne le sera pas au singulier; s'il ne l'est pas à la première personne, il ne le sera à aucune des autres personnes. Ces relations pourraient être vues ou identifiées de la manière suivante d'après le tableau présenté par Morin (1985).

A) Le radical de la 1ère personne du pluriel sert à la 2ème personne du pluriel.

B) Le radical de la 1ère personne du pluriel sert à la 3ème personne du pluriel.

C) Le radical de la 3ème personne du pluriel sert à la

3ème personne du singulier.

D) Le radical de la 3ème personne du singulier sert à la 2ème personne du singulier.

E) Le radical de la 3ème personne du singulier sert à la 1ère personne du singulier.

Ce qui nous amène à la question suivante: Comment peut-on définir une forme verbale? Nous dirons que le verbe est composé d'un radical et que le reste fait partie de la catégorie affixe.

D'autre part, tout verbe étant accompagné d'une représentation morphologique, morphophonologique et phonologique, on doit retrouver dans il chanta, la représentation morphologique suivante:

Il chanta: verbe chanter, mode indicatif, temps passé simple, 3ème personne du singulier.

Cette représentation spécifie que chanta vient du verbe chanter conjugué au passé simple du mode indicatif et qu'il est à la 3ème personne du singulier. Ces informations contenues dans les représentations morphologiques s'apparentent à l'analyse grammaticale et permettent d'appliquer à d'autres verbes qui se conjugent sur le modèle

du verbe chanter, des règles similaires.

Étant donné que le lexique contient comme nous l'avons dit plus haut, les radicaux des verbes ainsi que les affixes, le modèle d'analyse grammaticale que l'on vient de voir permet de caractériser chaque verbe à partir d'un radical de base et d'un certain nombre de thèmes.

Ces thèmes peuvent être formés:

a) d'un radical (élément de base non décomposable) accompagné d'un affixe (dont la représentation morphologique contient une spécification de temps, de mode ou de personne).

b) ou d'un radical accompagné d'un cadre sélectionnant un affixe marqueur de temps, de mode ou de personne.

c) ou encore d'un radical moins les affixes marqueurs de temps, mode et personne et les cadres sélectionnant ces marqueurs. Le modèle morphologique comprend les règles de la formation des formes verbales, et, Morin en propose deux types.

a) les règles de composition

b) les règles d'expansion

a) Définition

Morin nous dit que dans la composition des règles, les traits morphologiques d'un affixe ou d'un changement dans une conversion provoquent la soustraction des traits du thème avec lesquels ils sont incompatibles, par exemple pour former le subjonctif présent, on prend la 3ème personne de l'indicatif présent, on en fait le subjonctif. Ainsi, dans "ils chantent et qu'ils chantent" les représentations phonologiques et morphophonologiques ne sont pas différentes, c'est au niveau de la représentation morphologique que la différence apparaît. En ajoutant le marqueur (que) du subjonctif à la représentation morphologique, on vient de faire disparaître automatiquement l'indicatif présent.

Morin nous présente la notion expansion de la façon suivante: "une expansion X plus grand que Y ajoute à tout ensemble X contenant les traits X, les traits Y, si et seulement s'ils sont compatibles avec l'ensemble X."[1]

De cette façon, on procède à l'ajout de traits sans en éliminer d'autres. On constate que pour certains verbes, les représentations morphophonologiques sont identiques alors que l'information morphologique reste différente. Si nous prenons le verbe chanter comme le verbe modèle de la 1ère conjugaison, cela ne pose aucun problème pour la

---

1 Morin, Y.C., Remarques sur l'organisatiton de la flexion des verbes français, Université de Montréal, version préliminaire, 1985.

conjugaison de tous les autres verbes en ER, à part le verbe aller qui est la seule forme irrégulière du premier groupe. Toutefois, on ne saurait appliquer les mêmes règles quant aux formes morphologiques, morphophonologiques et phonologiques de certains autres verbes qui à certains moments de leur conjugaison présentent ce que Morin appelle la notion de blocage.

b) Explication historique

Pour arriver à défaire ce blocage, pour arriver à comprendre certaines ambiguïtés que présente la langue française, il nous faut aller à la source même de son histoire. Nous voyons alors qu'elle tire sa naissance du latin qui lui même est divisé en latin vulgaire et latin classique. Le latin vulgaire a profondément transformé la conjugaison par un développement considérable des formations périphrastiques et en donnant de nouvelles valeurs à divers temps ou modes: deux phénomènes corrélatifs. Les types traditionnels éprouvent des affaiblissements de valeur, des glissements de sens, d'où la nécessité de nouvelles créations, de formes renforcées. Parallèlement, s'éliminent les formes archaïques ou peu usitées. On assista alors à une lutte serrée entre le latin vulgaire et le latin classique.

Le point de départ du changement d'après Dauzat[1], doit être cherché dans le participe (amatus) qui, participe passé passif à l'origine, a généralisé la valeur de participe présent passif qu'il avait déjà dans certaines constructions latines. Ce déclenchement opéré, toute la conjugaison a suivi... Les temps du passé offrent des phénomènes d'usure et de glissement sémantiques qui ne sont pas spéciaux au latin vulgaire. Le parfait devient prétérit, en ce sens qu'au lieu d'une action achevée, il exprime simplement une action passée. D'après A. Meillet[2], deux causes ont précipité cette transformation: l'usure sémantique du parfait, fait commun à beaucoup de langues, et, le besoin non moins général, d'éliminer les formes aberrantes, si nombreuses dans les parfaits.

Dans l'ensemble, l'assimiliation morphologique aux types les plus normalisés a été lente, c'est que l'organisme d'un verbe est si complexe que le changement de conjugaison ne s'opère en principe que lorsqu'il y a des points de contact. C'est ce phénomène qu'on retrouve en français moderne où, sur près de 14 000 verbes au maximum, 9 à 10 000 sont des verbes de la première conjugaison les deux autres

---

[1] Dauzat, A., Grammaire raisonnée de la langue française, éditions I.A.C. Lyon, 1947, collection Les Langues du Monde.

[2] Meillet, A., Linguistique historique et linguistique générale, 2 tomes, Hachette, Paris, 1921-1938.

conjugaisons soit la 2ème et la 3ème se partagent le reste avec une centaine seulement pour la 3ème conjugaison.

Un fait important en latin vulgaire est l'évolution de la conjugaison inchoative. Elle a surtout pour mérite d'enrichir ou mieux de donner naissance à nombre de verbes en IR. Ainsi, le système français s'établit à partir de deux conjugaisons vivantes, celles en er la plus importante et l'inchoative en ir, spécialisée pour les créations aux dérivés ou aux para-synthétiques d'adjectifs (jaunir, bleuir, agrandir) puis une conjugaison morte ou mieux, stérile. On y retrouve des formes aberrantes pour un assez grand nombre de verbes comptant parmi les plus usités. Chez ceux-ci, on voit: deit - doit devoir - beit - boit - bevons - bevais - labialisés en buvons, buvais, videre - veoir (série phonétique ei - e) se conjuguait d'abord veit - veons veoir; l'e en hiatus est tombé normalement à l'infinitif et au participe.

Veoir - voir - veu - vu mais a été remplacé aux personnes atones de l'indicatif présent par le radical tonique (veons devient veions - puis voions, voyons).

Si l'indicatif présent a influencé le futur, l'imparfait de l'indicatif possède par contre les thèmes les plus normalisés dont l'évolution cependant offre nombre

d'obscurités. Au singulier de l'imparfait de l'indicatif, l'orthographe a suivi la prononciation en n'écrivant plus l'e muet final qui avait cessé de se prononcer. Jugez-en par vous-mêmes.

Veneie - venoie - venois - venais. L'évolution des radicaux temporels et modaux est soumise à des facteurs divers. Voici d'abord le double effort pour réagir contre la désagrégation phonétique et, pour normaliser les formes aberrantes. D'autre part, certaines réactions s'observent entre des temps ou modes différents qui se trouvent en connexion d'après une communauté d'origine, une parenté de formation.

Nous y voyons en outre différentes règles de formation de thèmes entre autres, celles de la 1ère et de la 2ème personne du pluriel où nous ajoutons un affixe marqueur de personne tandis qu'à la 3ème personne, nous y mettons un radical simplement.

Différences dans la construction du modèle proposé par Morin chez l'adulte et chez l'enfant.

À travers toute cette complexité de formations de mots, de radicaux, de désinences, etc... quelles sont les règles à appliquer par l'enfant durant sa période d'apprentissage verbal? Si les règles telles que proposées par Morin sont

intégrées petit à petit, est-ce que ces règles sont les seules, ou les premières? Sinon, quel aspect prennent celles qui apparaissent avant?

Nous avions vu plus haut que le modèle analytique proposé par Morin présente deux aspects: le lexique et la grammaire. Dans le lexique sont stockés certains éléments entre autres les radicaux, porteurs d'informations qui vont permettre au règles morphologiques de s'appliquer et de former ainsi des verbes.

Toutefois, les éléments stockés en mémoire ne sont pas tous des mots.

Une telle proposition est tout à fait acceptable dans un système morphologique décrivant le fonctionnement du modèle propre aux adultes, d'ailleurs certains lapsus semblent montrer qu'un tel modèle est étudié, appris et intériorisé.

La grammaire française ou la conjugaison de certains verbes français pullule de ces cas, où certains verbes changent complètement de radical à l'emploi de certains temps ou personnes.

Bien que parfaitement normale et même adéquate pour

la description du système morphologique adulte, cette proposition ne saurait traduire réellement le système morphologique de l'enfant.

Là-dessus Morin[1] que nous citons souvent pour les besoins de cette recherche, prend bien soin d'avancer à la page 11:

> Deux remarques s'imposent. La première concerne le statut de ces règles d'implication: ce ne sont pas des stratégies d'acquisition de la langue... Elles appartiennent en propre à la grammaire de l'adulte et ne sont probablement mises en place que progressivement pendant les premiers stages de l'acquisition. Une fois acquises, ces règles jouent certainement un rôle important dans le codage des verbes nouvellement appris.

Pour l'adulte, l'acquisition est faite à l'école. Qu'en est-il de l'enfant francophone non encore confronté au système scolaire? Pour y répondre, disons que lorsque les enfants commencent à utiliser des règles pour la formation des verbes conjugués, les éléments de base utilisés par ces règles ne peuvent être que des mots réels, c'est-à-dire, des mots complets qui sont en fait utilisés avant l'apparition de toute règle. On pourrait formuler

---

[1] Morin, Y.C., Remarques sur l'organisation de la flexion des verbes français, version préliminaire, 1985, Université de Montréal.

l'hypothèse suivante: Si les enfants utilisent des règles de formation de verbes, ce sera uniquement des règles d'affixation choisissant comme éléments de base des mots réels.

Ce qui nous amènerait à poser les questions suivantes:

a) Quelles sont les étapes du processus de l'apprentissage?

b) À quel moment un modèle morphologique verbal composé de règles vient-il s'insérer dans un tel processus?

En tout premier lieu, disons que la formation de concepts véritables chez l'enfant, à partir des schèmes sensori-moteurs, est lente. Les premiers schèmes verbaux constatés chez l'enfant sont intermédiaires entre les schèmes d'intelligence sensori-motrice et les schèmes conceptuels, comme les schèmes symboliques sont intermédiaires entre les jeux d'exercice et les symboles ludiques détachés de l'action propre et comme l'imitation différée est intermédiaire entre l'imitation sensori-motrice et l'imitation représentative. D'ailleurs, les mots utilisés par l'enfant pour désigner ces schèmes sont eux-mêmes intermédiaires entre des signifiants symboliques ou imitatifs et de vrais signes.

Selon Lise Menn[1], il serait erroné de considérer le système phonologique de l'enfant et même son système morphologique comme étant un modèle simplifié de celui des adultes. Avant de ressembler au système adulte, la grammaire de l'enfant doit passer par plusieurs étapes intermédiaires de transformation. Ces étapes peuvent être considérées comme étant une intégration globale des données, où des formes verbales marquées ou non-marquées seraient simplement stockées en mémoire. Toutefois, les formes marquées ne sont pas dérivées des non-marquées.

Ce qui est retenu des considérations précédentes, hypothèses.

Pour notre analyse subséquente, voici ce que nous avons retenu des auteurs plus haut cités. La formation de concepts véritables chez l'enfant à partir des schèmes sensori-moteurs est lente. Les premiers schèmes verbaux chez l'enfant sont intermédiaires entre les schèmes d'intelligence sensori-motrice et les schèmes conceptuels.

D'ailleurs les mots utilisés par l'enfant pour désigner ces schèmes sont eux-mêmes intermédiaires entre des signifiants symboliques ou imitatifs et de vrais signes.

---

[1] Menn, Lise, Child language as a source of constraints for linguistic theory, in L. Obler and Lise Menn, éditions Exceptional Language and Linguistics, Academic Press, New York, 1982.

De plus, nous avons relevé qu'il serait hasardeux et même faux de dire et de considérer le système phonologique de l'enfant de même que son système morphologique comme étant des modèles simplifiés de ceux des adultes.

D'autre part, nous avons relevé et retenu que le lexique de l'enfant, surtout de celui ou de celle qui n'a pas encore fréquenté l'école, que son lexique dépend en grande partie de l'aptitude de son milieu à entretenir avec lui ce qu'il est convenu d'appeler une "ambiance culturelle". L'enfant apprend à préciser le sens des mots qu'il emploie par la multiplication des échanges linguistiques.

Nous avons noté qu'à ce stade de son développement, la gymnastique langagière de l'enfant est beaucoup plus une affaire de mémoire que de logique et cette méthode mnémotechnique lui sera plus tard d'une grande utilité, parce qu'étant une structure complexe et hiérarchisée, la mémoire fonctionne en s'adaptant au niveau de langage utilisé et aux exigences de la situation qu'affronte le sujet. Nous avons surtout retenu que toutes les langues, quelles qu'elles soient, comprennent toutes un ensemble de percepts sémantiques et phonétiques, de corrélations entre le son et le sens, ces corrélations étant déterminées par le type de structure syntaxique qui intervient.

Ainsi, l'anglais établit d'une certaine manière la corrélation entre le son et le sens, le français l'établit d'une autre façon, le chinois ou l'arabe de même et ainsi de suite. Mais les propriétés générales des percepts, leurs formes, leurs mécanismes se ressemblent tous.

Le système de l'enfant, ou mieux sa grammaire avant d'atteindre ou de ressembler à la grammaire de l'adulte doit subir certaines transformations. Pour être plus clair, disons que la grammaire de l'enfant doit passer par quelques étapes intermédiaires de transformation.

Ces étapes sont établies de la façon suivante:
Premièrement, l'étape de l'intégration globale des données. Deuxièmement, ces données qui étaient emmagasinées dans la mémoire ressurgissent pour donner naissance à un début, à un commencement de règles de formation de mots. En troisième lieu, il y a le retour à l'intégration globale des données et l'apparition des routines automatisées.

Ce que nous proposons à ce titre peut être considéré comme des hypothèses de travail ou plus modestement comme des opinions préalables sujettes à vérification. En somme, c'est beaucoup plus une façon de poser les problèmes plus clairement et non pas des idées arrêtées.

Questions de recherche.

Ce qui nous conduit à la question suivante: face à l'emploi des temps verbaux suivants, l'imparfait et le futur simple, quel comportement, quelle attitude l'enfant de quatre ans adopte-t-il?

Si nous partons du principe que l'enfant de cet âge, non encore admis à l'école, ne connaît aucun des éléments constitutifs d'un verbe, il y a lieu alors pour nous de nous interroger sur son comportement quant à l'emploi de l'imparfait et du futur simple des verbes. Peut-être pour répéter Morin (1985), il est possible de penser que les enfants ont très tôt à leur disposition un lexique et une grammaire qui s'apparentent à ceux des adultes.

Quelle utilisation les enfants de 4 - 5 ans font-ils dans leur conversation de l'imparfait et du futur de l'indicatif? Est-ce qu'ils peuvent utiliser l'imparfait et le futur dans toute leur conversation?

En résumé de ce chapitre, nous pouvons dire qu'il existe chez tout être humain un besoin impérieux de communiquer, que l'enfant pour satisfaire ce besoin imite et répète ce que dit son entourage. Il mémorise et semble suivre une règle "langagière" tout en tâtonnant.

Dans sa quête de modèle, il bute à la difficulté d'application rencontrée dans l'emploi de l'imparfait et du futur, mais pour bien cerner ce problème ou encore pour mieux l'observer nous allons nous référer à la grille d'analyse telle que proposée par Morin.

Grille d'analyse

Le modèle proposé par Morin[1] et qui va nous servir de cadre de référence utilise des règles morphologiques.

> Ce modèle de la flexion verbale doit comprendre des règles générales et des informations lexicales spécifiques à chacun des verbes.

Ce modèle d'analyse tel que Morin le propose, contient un lexique dans lequel on retrouve les radicaux des verbes et les affixes; il y a ensuite une grammaire où l'on retrouve une syntaxe établissant les combinaisons possibles entre radicaux et affixes et aussi un mécanisme de composition qui attribue une valeur morphologique aux séquences produites par la syntaxe.

Le modèle Morin permet en général de caractériser chaque verbe à partir d'un radical de base auquel on ajoute des

---

[1] Morin, Y.C. Remarques sur l'organisation de la flexion des verbes français, version préliminaire, 1985, Université de Montréal, page 14.

affixes. On y trouve alors des paradigmes à radical unique à l'indicatif présent et des paradigmes à deux radicaux à l'indicatif présent qui se subdivisent en paradigmes à deux radicaux avec les marqueurs de l'infinitif, de l'imparfait et ceux du futur.

Voici une représentation visuelle du modèle de Morin et qui sera notre grille d'analyse du langage des enfants.

Le verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
Verbe	Rd	T	P

soit le verbe chanter dont on trouve le radical dans le lexique, à ce radical on ajoute les marqueurs de temps - l'imparfait ou le futur en ce qui nous concerne - comme ces deux temps qui nous préoccupent ici sont des temps bien déterminés, il y aura la présence d'un marqueur de personne ce qui donnera la représentation suivante.

V----> Rd + T + P

donc le verbe employé, son radical, le temps utilisé et la personne.

Le modèle Morin (1985) serait qu'on forme l'indicatif imparfait à partir du radical de base en suffixant un des deux marqueurs «E» imparfait et «J» imparfait.

Un deuxième modèle proposé encore par Morin (1985)

serait d'utiliser comme mot de base la jème personne de l'indicatif présent à laquelle on ajoute l'indicatif imparfait.

CHAPITRE III

Cueillette, analyse et interprétation des données

Cueillette des données

Notre but, dans cette étude exploratoire et descriptive, étant de définir ou cerner le langage de l'enfant en fonction de son comportement face à l'emploi de certains temps verbaux, nos données servant de référence, de base ou de prétexte à cette recherche ont été recueillies à l'aide de tests effectués dans une garderie d'enfants et de trois classes de maternelle.

Il s'agissait de savoir comment les enfants employaient certains temps de verbes tels l'imparfait de l'indicatif et le futur simple.

Pour y arriver, dans un premier temps on a laissé les enfants s'exprimer librement sur tous les sujets. Il n'y avait pas de dialogue ni de conversation structurée. Pendant ce temps, on enregistrait à leur insu tout ce qu'ils disaient.

Il y eut ensuite le stade d'intervention directe ou

des questions dirigées ont été posées aux enfants pour les porter à employer les deux temps verbaux qui font l'objet de ce travail soit l'imparfait et le futur de l'indicatif tels qu'ils sont employés par l'enfant.

Les hypothèses formulées ou soulevées dans le cadre de ce travail doivent être considérées comme des propositions plausibles de solution aux problèmes observés.

De toutes les données recueillies, nous avons retenu pour fin d'analyse celles de 4 enfants représentant chacun un groupe - cible, c'est-à-dire un enfant par classe étudiée, des enfants de maternelle et des enfants de la garderie dont l'âge varie de 4 à 5 ans.

Comme nous l'avions dit au tout début, nous n'avons pas tenu compte du sexe des enfants encore moins de leur milieu socio-économique vu que chaque enfant rendu à l'école ou dans une garderie, évolue "linguistiquement parlant" loin de son milieu familial, dans un bain environnemental unique.

Si, au stade de l'observation, l'enfant n'était pas dirigé dans son langage, par contre pour ce qui est du stade "d'intervention directe" chaque test était dirigé de telle sorte que l'enfant fût appelé à produire les formes verbales

étudiées dans sa langue.

La première mise en situation était écrite au présent de l'indicatif, un temps avec lequel tous les enfants sont plus à l'aise.

On les invitait à reprendre la même histoire à l'imparfait. Par exemple, qu'est-ce qu'il faisait ton frère quand il était plus jeune?

Cette consigne nous apparaissait suffisante pour que l'enfant puisse passer du présent au passé.

On a employé le même truc mais cette fois-ci au futur pour inviter ou obliger l'enfant à employer le futur.

Tel que:

Que fera ton chat lorsqu'il sera rendu au haut de l'arbre? Cette consigne a été reprise plus d'une fois avant d'être bien saisie et comprise.

Une phrase employée au singulier est reprise au pluriel pour porter l'enfant à "conjuguer" les verbes au pluriel.

Puisque les tests étaient passés par une personne avec qui ils sont en contact tous les jours, les enfants "inter-

viewés" n'ont montré aucune réticence à les passer et se sont même montrés très familiers avec "l'interviewer".

Le questionnaire pour la conversation dirigée était bâti de telle sorte que chaque enfant devait produire le plus possible de formes.

Comme il n'y avait que peu d'enfants questionnés durant ces tests soit sept au total, ce travail ne peut être considéré ou pris pour une description ou une explication au niveau statistique. Somme toute, il peut être considéré comme une constatation. Pour fins d'analyse, nous considérons les données recueillies auprès de sept enfants sans tenir compte effectivement de leur sexe. Nous n'avons pas fait un test de compréhension. Il s'agissait d'inviter les enfants à employer des phrases à l'imparfait de l'indicatif et au futur simple; ou bien on les invitait à raconter chacun et chacune une histoire à l'imparfait et après au futur simple ou encore on les invitait à produire des phrases tantôt à l'imparfait tantôt au futur simple. Pendant ce temps, nous enregistrions leur conversation.

Ces test étaient passés dans un bain environnemental scolaire ou à la garderie et les enfants testés n'étaient sujets d'aucune contrainte. Ils s'étaient montrés très à l'aise vu que les interviewers étaient des gens avec qui

ils étaient en contact continuellement puisque c'était leur professeur ou leur gardienne.

Les institutrices en question jouaient en même temps le rôle d'interviewer.

Il y avait Marthe Desbiens Tremblay, professeur de maternelle à l'école St-Jean Bosco de la Bostonnais, Soeur Pauline Bournival, professeur de maternelle à l'école Eugène Corbeil de La Tuque et Mademoiselle Luce Lortie, gardienne - chef responsable d'une classe à la garderie La Clé des Champs à La Tuque. Ces écoles sont toutes situées en Haute-Mauricie, plus précisément à La Tuque pour l'école Eugène Corbeil et les environs pour l'école de La Bostonnais. Nous avions eu aussi recours aux bons offices de Madame Gladys Occean qui est professeur de maternelle à l'école La Fraternité de Montréal.

C'est une école qui est fréquentée presqu'exclusivement par des petits Haïtiens et comme les Haïtiens sont des parlants français et que Madame Gladys Occean est une Haïtienne, nous les avions englobés dans nos études pour vérifier leur comportement face à l'emploi de l'imparfait de l'indicatif et du futur simple.

Pour chaque groupe de classes, soit l'école Eugène

Corbeil de La Tuque, l'école St-Jean Bosco de la Bostonnais, l'école La Fraternité de Montréal et la Garderie la Clé des Champs de La Tuque, la cueillette des données a été faite sur bande magnétoscopique stéréo cassette 88 mètres de longueur et d'une durée de 2 x 30 minutes. Pour éviter toute démotivation de la part des enfants, pour les empêcher de se désintéresser de ce travail, pour mieux capter leur attention, les tests ont été présentés sous forme de jeu d'une durée ne dépassant pas quinze minutes. En outre, pour chacun des enfants visés par ce test, celui-ci était repris trois fois à des jours différents. Nous avions prévu une cassette pour l'imparfait et une autre pour le futur simple.

Transcription et analyse des données.[1]

a) Emploi de l'imparfait

Propos de Josaphat Léon (École de la Fraternité) 4 ans 5 mois.

"A maternelle la maîtresse à nous montrait des chansons comme Passe Partout, avait un petit noir qui dansait".

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
montrer	montr	imparfait (ait)	3e pers. (montrait)

[1] Note: Les phrases ou les textes sont retranscrits tels qu'ils ont été employés pour respecter leur originalité.

avoir	av	imparfait (ait)	3e pers. (avait)
danser	dans	imparfait (ait)	3e pers. (dansait)

Josaphat dans sa phrase a employé uniquement l'imparfait à la 3ème personne.

Propos de Vanessa (École La Fraternité), 4 ans 3 mois, haïtienne d'origine.

"Un lapin sautait tès haut, y sautait haut et touchait le ciel. Y pouvait pu descende y était coincé dans le ciel".

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
sauter	saut	imparfait (ait)	3e pers. (sautait)
sauter	saut	imparfait (ait)	3e pers. (sautait)
toucher	touch	imparfait (ait)	3e pers. (touchait)
pouvoir	pouv	imparfait (ait)	3e pers. (pouvait)
était coincé	--	plus que parfait	3e pers. ---

Vanessa a surtout employé l'imparfait, aucun futur. Elle a employé un "plus que parfait" (était coincé) parce que d'après nous, ce temps se rapproche beaucoup de l'imparfait. Ou mieux encore, ce temps étant composé de l'imparfait suivi du participe passé, et comme à cet âge l'enfant est déjà très à l'aise dans l'emploi de l'infinitif présent

des verbes du premier groupe et que ce temps a la même assonance que le participe passé, il est très facile pour lui de faire l'adjonction de l'imparfait et du participe passé (des verbes en ER).

Propos de Amédée Désilus (École La Fraternité) 4 ans 8 mois.

"Une fois une fille qui jouait avec sa soeur. Après es ont vu une maison. E entraient et ê étaient contents, contents".

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
jouer	jou	imparfait (ait)	3e pers. (jouait)
entrer	entr	imparfait (ait)	3e pers. (entrait)
être	êt	imparfait (aient)	3e pers. (étaient)
avoir vu	--	--- ---	---- ont vu

Amédée Désilus a surtout employé l'imparfait. Il a aussi employé un passé composé (ont vu). Nous n'arrivons pas à déterminer exactement pourquoi, peut-être parce que ce temps se rapproche de l'indicatif présent - temps dans lequel les enfants semblent plus à l'aise.

Ici aussi aucune trace de futur et les verbes sont

tous à la 3ème personne.

Propos d'Isabelle (École La Bostonnais) 4 ans 8 mois.

"Une fois un petit garçon qui promenait son chien. Après il a vu un oeuf et a apporté à sa ma tante. Après la ma tante a cassé l'oeuf, a vu du chocolat et a eu des caries et était très malade".

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
promener	promen	imparfait (ait)	3e pers. (promenait)
être	êt (ait)	imparfait (ait)	3e pers. (était)
avoir vu	---	autre temps	--- a vu
avoir apporté	---	autre temps	--- a apporté
avoir cassé	---	autre temps	--- a cassé
avoir vu	---	autre temps	--- a vu
avoir eu	---	autre temps	--- a eu

Isabelle a employé deux imparfaits seulement dans une conversation qui contient exactement sept verbes conjugués. Serions-nous tentés de dire qu'elle est plus à l'aise dans l'emploi d'un temps qui se rapproche du présent? Toujours est-il qu'elle n'a pas, elle aussi, employé le futur.

Tous ses verbes sont à la 3ème personne.

Propos de Geneviève (École Eugène Corbeil, La Tuque) 4 ans 1 mois.

"Y avait deux lapins le premier s'appelle Patoret et le deuxième Radine. Les 2 lapins a vu des oeufs décorés et y avait un autre lapin qui passait vite, vite, vite. Y a vu deux petites boules qui tombaient par terre et Paquerette a dit i avait un panier en dessous des pieds pour mettre le chocolat".

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
avoir	av	imparfait (ait)	3e pers. (avait)
appeler	---	autre temps	--- appelle
avoir vu	---	autre temps	--- a vu
avoir	av	imparfait (ait)	3e pers. (avait)
passer	pass	imparfait (ait)	3e pers. (passait)
avoir vu	---	autre temps	--- a vu
tomber	tomb	imparfait (ait)	3e pers. (tombait)
avoir dit	---	autre temps	--- a dit
avoir	av	imparfait (ait)	3e pers. (avait)

Sur neuf verbes employés par Geneviève, cinq sont à l'imparfait. Geneviève semble être très à l'aise dans ce temps, et ses verbes sont tous à la 3ème personne.

Propos de Stéphanie (École Eugène Corbeil) 4 ans 6 mois.

"Ma soeur avait du rouge à lèvres, a regardait dans miroir, avait une robe bleue et une culotte blanche. Maman a regardait a riait".

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
avoir	av	imparfait (ait)	3e pers. (avait)
regarder	regard	imparfait (ait)	3e pers. (regardait)
avoir	av	imparfait (ait)	3e pers. (avait)
regarder	regard	imparfait (ait)	3e pers. (regardait)
rire	ri	imparfait (ait)	3e pers. (riait)

Nous constatons que tous les verbes utilisés par Stéphanie sont à l'imparfait 3ème personne.

Propos de Simon (École Eugène Corbeil) 4 ans 3 mois.

"Maman blaindait des carottes, a chantait pis a parlait à ma soeur. A disait à ma soeur son amie est une "guédaille". A pas la fréquenter. Le chat a versé le jus et maman la pognait par le cou et a jetait dehors".

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne	V.conj
"blainder"	"blaind"	imparfait (ait)	3e pers.	(blaindait)
chanter	chant	imparfait (ait)	3e pers.	(chantait)
parler	parl	imparfait (ait)	3e pers.	(parlait)
dire	di-dis	imparfait (ait)	3e pers.	(disait)
être	---	autre temps	---	est
verser	---	autre temps	---	a versé
"pogner"	"pogn"	imparfait (ait)	3e pers.	(pognait)
jeter	jet	imparfait (ait)	3e pers.	(jetait)

Sur neuf verbes utilisés par Simon six sont employés à l'imparfait 3ème personne.

Les 3 autres verbes que nous avons mis dans la rubrique "autre temps" sont ou au présent ou au passé composé. Deux temps dans lesquels les enfants semblent à l'aise face à leur emploi et qui ne font pas de plus objet de cette présente étude.

École La Bostonnais

a) Propos de Cindy

b) Propos de Yan

c) Propos non identifiés

a) Propos de Cindy

1) Quand j'étais bébé n'avais pas dent je voulais un

dentier. Cindy

2) Avec papa et Steeve y pognait un gros poisson mon chat le mangeait. Cindy

b) Propos de Yan

3) J'avais du chocolat dans la main, a coulait. Yan

4) Papa cognait la table et je dansais. Yan

5) Mon camion y faisait du bruit. Yan

c) Propos non identifiés

6) Je cassais une dent je mangeais une pomme.

7) Je lavais ma poupée dans la barboteuse.

8) C'était la fête à ma ma tante à coupait un gâteau. Pas de nom.

Analyse des propos de Cindy

Verbe utilisé	Son radical	Le Temps employé	La personne
être	et (ét)	imparfait (ais)	1e pers. (étais)
avoir	av	imparfait (ais)	1e pers. (avais)
vouloir	voul	imparfait (ais)	1e pers. (voulais)
"pogner"	pogn	imparfait (ait)	3e pers. (pognait)
manger	mang	imparfait (ait)	3e pers. (mangeait)

Tous les verbes employés par Cindy sont à l'imparfait. Elle a employé autant la 1ère personne que la 3ème.

Analyse des propos de Yan

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
avoir	av	imparfait (ais)	1e pers. (avais)
couler	coul	imparfait (ait)	3e pers. (coulait)
cogner	cogn (coin)	imparfait (ait)	3e pers. (cognait)
danser	dans	imparfait (ais)	1e pers. (dansais)
faire	fai (fais)	imparfait (ait)	3e pers. (faisait)

Certains enfants de La Bostonnais ne se sont malheureusement pas identifiés. Toutefois, nous avons quand même retenu leurs propos pour les besoins de notre travail. Nous constatons qu'eux aussi, à l'instar des autres enfants, ils emploient correctement l'imparfait de l'indicatif et à la 3ème personne. Cependant, nous soulignons que les enfants de La Bostonnais utilisent plus souvent la 1ère personne.

Les enfants emploient l'imparfait parce que c'est un temps qui est souvent employé par les gens qui les entourent.

Garderie La Clé des Champs

La cassette provenant de la Garderie La Clé des Champs s'étant avérée inaudible nous avons jugé nécessaire de laisser tomber l'expérience réalisée avec ce groupe.

Pour compenser, nous avons alors décidé de retourner à l'école la Fraternité de Montréal et tenter de nouveau le même test avec un autre groupe de la même enseignante. Madame Occéan ne s'est pas fait prier pour nous donner satisfaction. Elle a tenté l'expérience de la manière suivante: après avoir lu aux élèves choisis l'histoire de Dingo et le poisson rouge, elle leur posait des questions sur l'histoire qu'elle venait de lire en donnant comme consigne aux enfants de répondre toujours à l'imparfait. Pendant ce temps nous enregistrions leur dialogue.

Présentation de ce groupe

Ces enfants sont aussi comme les autres enfants du groupe précédent des petits Haïtiens. Ils ont pour nom:

Wood, sexe masculin, 4 ans 2 mois.

Sladgy, sexe féminin, 4 ans 6 mois.

Benita-Annie, sexe féminin, 4 ans 6 mois.

Marc-Daléna, sexe masculin, 4 ans 4 mois.

Madame Occéan s'était donné pour consigne de poser des questions à l'imparfait. Ce faisant, elle voulait porter les enfants à employer ce même temps verbal.

Transcription du dialogue

L'enseignante: Où vivait Dingo?

Wood: Dingo vivait au bord de la mer.

L'enseignante: Quel était son métier?

Wood: Y était un pêcheur.

L'enseignante: Qu'est-ce qu'il voulait faire avec ce poisson?

Sladgy: Y avait capturé le poisson et y était gros.

L'enseignante: Pourquoi était-il gros?

Sladgy: Parce que, parce que...

L'enseignante: Parce que quoi?

Bénita-Annie: Parce que c'était un poisson magique.

L'enseignante: Qu'est ce qu'il voulait faire avec ce poisson?

Marc-Daléna: C'était un poisson magique, y avait déposé dans un gros bateau, y demandait au poisson tout ce qui voulait. Y demandait au poisson y voulait être fermier.

L'enseignante: Un fermier...

Marc-Daléna: Oui, oui, comme mon tonton Jacob en Haïti pour "gâder" des cochons, des poules, des "cabrittes" des chouals.

Dans le dialogue amorcé ici par Madame Occéan pour porter les enfants à employer l'imparfait, nous constatons que les enfants s'en sont tirés à merveille, ils ont tous, en répondant, utilisé l'imparfait comme leur enseignante.

Tous ces enfants, qu'ils soient de La Tuque, de l'École La Fraternité ou de la Garderie La Clé des Champs, utilisent beaucoup de singulier, très peu de pluriel et emploient presqu'exclusivement la 3ème personne.

Nous avons de plus constaté que l'enfant de 4 à 5 ans emploie rarement tu - vous - il. Il fait corps avec sa phrase et emploie souvent je - nous.

b) Emploi du futur

Propos de Geneviève (École Eugène Corbeil, La Tuque).

Le lapin i va prendre la carotte.

Le chien i va attraper la balle.

L'école ô va finir lundi.

Papa i va jouer avec moi.

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
prendre	pren	futur ---	3e pers.(va prendre)
attraper	attrap	futur ---	3e pers.(va attraper)
finir	fin	futur ---	3e pers.(va finir)
jouer	jou	futur ---	3e pers.(va jouer)

Geneviève a utilisé en lieu et place du futur simple l'expression verbale du futur au moyen de la périphrase

"va suivi de l'infinitif".

Toutefois, nous constatons qu'à cet âge-là l'infinitif présent est maîtrisé.

Propos de Simon (Eugène Corbeil, La Tuque).

J'ai joué au camion.

J'ai cassé mon camion.

Mon pa a réparé mon camion.

Mon frère a pocké ...

J'ai allé voir Passe Partout.

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
jouer	jou	passé composé	1e pers. ai joué
casser	cass	passé composé	1e pers. ai cassé
réparer	répar	passé composé	3e pers. a réparé
"pocker"	---	passé composé	3e pers. a pocké
voir	v	futur	1e pers.(allé voir)

Dans les propos de Simon, nous ne relevons pas beaucoup de futur simple sauf dans la dernière phrase où il a utilisé la périphrase "ai allé suivi de l'infinitif".

Nous constatons que Simon ne maîtrise pas encore le futur et qu'il le confond au passé composé.

Propos de Vanessa (École de la Fraternité).

Le papillon i va aller sur la fleur.

Le camion a fait du bruit.

Ma poupée est tombée, son bras a cassé.

Analyse des propos

Verbe utilisé	Son radical	Le temps employé	La personne
aller	aller	futur	3e pers. (va aller)
faire	---	passé composé	--- a fait
tomber	---	passé composé	--- est tombée
casser	---	passé composé	--- a cassé

Vanessa a surtout utilisé le passé composé lorsqu'elle dit: a fait - est tombée - a cassé, par contre elle a employé le futur à proprement parler une seule fois sous forme d'expression verbale au moyen de la périphrase "va aller".

Propos de Lindsay (École la Fraternité).

J'ai vu une étoile.

Maman a donné un coup au chat.

Dans ces deux phrases prononcées par Lindsay nous n'avons relevé aucune forme de futur. Il a surtout tendance à vouloir confondre le passé composé et le futur parce qu'il a dit: J'ai vu et Maman a donné. Compte tenu que Lindsay n'a pas employé de futur nous avons pensé qu'il n'est pas

nécessaire de faire la grille d'analyse de ses propos.

Propos d'Isabelle (École La Bostonnais).

Aucun.

La cassette d'Isabelle était inaudible, nous avons cependant compris qu'elle disait à la demande de la maîtresse, chais pas.

Nous pensons qu'elle a voulu peut-être dire qu'elle ne sait pas comment employer le futur.

Propos de Cindy (École La Bostonnais).

Aucun.

Pour ce qui est de Cindy nous n'avons rien entendu du tout sur la cassette. Nous concluons qu'elle s'est trouvée dans l'impossibilité de faire des phrases au futur.

Interprétation des données

a) Utilisation de l'imparfait

En faisant un relevé complet de la liste des verbes employés par tous les enfants à l'imparfait, on a les verbes suivants:

a) montrait-avait-dansait (Josaphat Léon)

b) sautait-touchait-pouvait-était (Vanessa)

c) jouait-entraient-étaient (Désilus-Amédée)

d) promenait-était (Isabelle)

e) avait-passait-tombaient (Geneviève)

f) avait-regardait-riait (Stéphanie)

g) blaindait-chantait-parlait-disait-pognait-jetait (Simon)

h) étais-avais-voulais-pognait-mangeait (Cindy)

i) avait-coulait-cognait-dansais-faisait (Yan)

j) cassais-mangeais-lavais-était-coupait (Anonyme)

Pour ce qui est du dialogue inventé par l'enseignante à la suite de l'histoire de Dingo et le poisson magique, l'exercice était plus facile parce que les enfants ne faisaient dans la majeure partie des cas que reprendre le verbe employé par leur enseignante.

Tous ces enfants, dans leur parler, ont peut-être sciemment mais plus encore inconsciemment pratiqué l'imparfait dans les verbes qu'ils ont employés. Ils ont automatiquement formé le thème de l'indicatif imparfait à partir du radical de base de chaque verbe en "suffixant un des deux marqueurs «ɛ» imparfait et «j» imparfait comme le souligne Morin" (page 85). Pour cela, ils ont utilisé des règles d'expansion de radical et de conversion de thème telles qu'expliquées par Morin dans la règle 34 où l'on

prend le radical de base du verbe en question auquel on ajoute la marque [- ɛ imparf]. Ainsi, en reprenant chaque verbe employé à l'imparfait par chacun des enfants sus-mentionnés on obtient le tableau suivant.

TABLEAU DES VERBES EMPLOYÉS

RADICAL DE BASE ET TEMPS EMPLOYÉ

TABLEAU *A*

VERBES EMPLOYÉS À L'IMPARFAIT

« [mɔ̃tʁe] → mɔ̃tʁ »	+V	montrer	→	imparfait	montrait
« [ave] → av »	+V	avoir	→	imparfait	avait
« [dɑ̃se] → dɑ̃s »	+V	danser	→	imparfait	dansait
« [sote] → sot »	+V	sauter	→	imparfait	sautait
« [tuʃe] → tuʃ »	+V	toucher	→	imparfait	touchait
« [puvwaʁ] → puv »	+V	pouvoir	→	imparfait	pouvait
« [ɛtʁ] → ɛt (ət) »	+V	être	→	imparfait	était
« [ʒwe] → ʒu »	+V	jouer	→	imparfait	jouait
« [ɑ̃tʁe] → ɑ̃tʁ »	+V	entrer	→	imparfait	entrait
« [pamɔne] → pamɔn »	+V	promener	→	imparfait	promenait
« [pase] → pas »	+V	passer	→	imparfait	passait
« [tɔ̃be] → tɔ̃b »	+V	tomber	→	imparfait	tombait
« [ʁəgɑ̃de] → ʁəgɑ̃d	+V	regarder	→	imparfait	regardait

Nous constatons donc que dans tous les verbes employés

à l'imparfait par ces enfants même pour certains verbes comme blinder et pogner qui n'existent que dans le langage vernaculaire, ces enfants ont suivi le modèle Morin.

Cela suppose pour chaque verbe un radical de base auquel on ajoute un morphème de l'imparfait. Chaque verbe étant alors caractérisé à partir d'un radical de base.

Nous constatons de plus que les enfants de cet âge n'emploient pas souvent ou presque jamais de verbes défectifs.

Ils ont suivi les 2 modèles proposés par Morin pour la formation de l'imparfait.

Le premier modèle serait qu'on forme l'indicatif imparfait à partir du radical de base en suffixant un des deux marqueurs «ɛ» imparfait et «j» imparfait.

Le deuxième modèle serait d'utiliser comme mot de base la 3ème personne de l'indicatif présent à laquelle on ajoute la marque de l'indicatif imparfait. L'utilisation de cette règle devant déclencher l'application de règles morphophonologiques qui, suivant le verbe choisi, vont modifier le mot de base.

Cependant, et puisque les enfants dont il est question ici n'ont pas usé ni inséré dans leur langage le marqueur «j» nous croyons inutile dans cette présente recherche d'insister sur ce deuxième modèle tel que proposé par Morin.

Ces enfants, dans leur emploi de l'imparfait ont suivi le modèle morphologique qui comprend les règles responsables de la formation de l'imparfait. Comme ces règles ont une réalité psychologique, c'est pour cela qu'elles ont émergé dans le langage enfantin dans leur aspect le plus simple puisque pour un certain nombre de verbes, il existe une relation constante entre ces radicaux. Nous pouvons raisonnablement penser que les enfants ont isolé dans leur langage une classe de verbes qui présentent certaines difficultés quant à leur emploi à l'imparfait surtout lorsqu'un même verbe comme dormir ou boire peut admettre deux radicaux distincts.

Il a été très difficile pour nous et pour les institutrices qui nous ont aidés dans cette recherche, de "faire parler" les enfants de ce groupe d'âge. L'expression orale reste, et nous l'avons expérimentée, la plupart du temps monosyllabique et ce fut tout un travail que de faire répondre les enfants par phrases entières. Surtout qu'on voulait leur faire répondre dans les temps verbaux visés - l'imparfait et le futur.

Cette difficulté s'explique par ce que Piaget appelle la scansion de l'action. Piaget a montré qu'entre 3 et 5 ans le langage fonctionnait souvent à vide, comme accompagnateur de l'action. L'enfant parle alors tout seul et ponctue son activité manuelle de ses remarques verbales.

Dans un premier temps, nous avons constaté qu'il est plus facile de faire dessiner un enfant de 4 ans que de le faire parler et nous pourrions même ajouter qu'il est plus facile de faire parler un enfant de 5 ans que de le faire écrire.

Les enfants à cet âge, ne sont pas vraiment à l'aise dans l'emploi de l'imparfait. Plus ils sont âgés plus ils sont à même de comprendre et d'employer l'imparfait. Les enfants de maternelle sont plus à l'aise et moins gênés que ceux qui sont "en garderie" et qui n'ont pas encore l'âge scolaire.

Comme autre constatation nous relevons qu' au fur et à mesure que l'enfant grandit et qu'il se rapproche de l'école, il tend de plus en plus à adopter le modèle adulte.

Nous constatons de plus, que l'enfant de la maternelle commence à vouloir apprivoiser ou se familiariser avec les formes verbales.

Jean Rondal[1] nous fournit le tableau des conjugaisons verbales suivant en fonction de l'âge des enfants. Il nous dit qu'à 3 ans l'infinitif présent est utilisé comme dans la phrase suivante:

"Je veux pas manger"

À cet âge aussi l'enfant emploie allègrement le présent de l'indicatif tel dans la phrase suivante:

"Bébé fait pipi"

Toutefois, c'est à partir de sa quatrième année d'existence que l'expression verbale du futur au moyen de la périphrase "va + infinitif" apparaît comme dans l'exemple:

"Ça va être beau"

C'est à peu près au même moment que l'enfant fait usage du futur simple et de l'imparfait de l'indicatif. On l'entendra dire:

"On va chez M^{c}Donald" ou encore le clown i faisait "houn".

À première vue, il ne nous semble pas avoir de différence marquée entre les enfants qu'ils soient de la

---

[1] Rondal, Jean, Votre enfant apprend à parler, Pierre Mardaga, éditeur, 37 rue de la Province, 4020 Liège, 1979.

garderie, ou des écoles maternelles situées en ville ou en campagne, qu'ils soient québécois pure laine ou d'origine haïtienne, quant à la façon pour eux d'employer l'imparfait de l'indicatif du moins au niveau des généralisations.

Ces enfants suivent le modèle adulte et répètent presque textuellement ce qu'ils ont entendu. Au cours de leur apprentissage du langage, ils utilisent les différentes stratégies d'intégration et de production de leur milieu; cela leur permet d'éviter l'aspect statique et fixiste de stade de développement.

TABLEAU 8

VERBES EMPLOYÉS AU FUTUR

« [pʁɑ̃dʁ] →	[pʁɑ̃] »	V prendre	va prendre
« [atʁape] →	[atʁap] »	V attraper	va attraper
« [finiʁ] →	[fin] »	V finir	va finir
« [ʒwe] →	[ʒw] »	V jouer	va jouer
« [vwaʁ] →	[v] »	V voir	va voir

Nous ne pourrons pas élaborer davantage sur le futur simple pour la raison bien simple que les enfants ne se sont pas longtemps étendus sur ce sujet. Cela pourrait aisément s'expliquer par le fait que cet emploi n'est familier aux adultes qu'au moyen de la périphrase formée

du verbe aller suivi de l'indicatif comme l'exemple suivant:

"Ça va faire boum" etc...

Rondal[1] nous dit que c'est précisément à quatre ans que l'expression verbale du futur au moyen de la périphrase "va + infinitif" apparaît chez l'enfant.

Puisqu'aucune forme de futur n'a été employée par les enfants à part celle mentionnée plus haut, il n'y a pas lieu pour nous de faire une étude de l'emploi du futur par les enfants ni même parler de la formation du futur. Nous pourrons seulement avancer que peut-être qu'à cet âge les règles de formation du futur ne sont pas encore de leur niveau.

Certains, en lieu et place du futur, ont de préférence employé le passé composé. Cela peut s'expliquer par le fait que dès l'âge de 3 ans, l'enfant commence à employer les auxiliaires avoir et être, rendant possible la production du passé composé.

Si pour l'imparfait et dans la majorité des verbes employés il suffit d'ajouter la terminaison (ais - ait...)

---

[1] Rondal, Jean, Votre enfant apprend à parler, Pierre Margada, éditeur, 37 rue de la Province, 4020 Liège, 1979.

au radical pour avoir l'imparfait, au futur cet exercice n'est pas si simple parce que certains verbes subissent des modifications dans leurs radicaux.

Qu'il s'agisse de l'imparfait ou du futur nous constatons que l'enfant apprend à parler dans "l'interaction adulte - enfant".

L'enfant développe ses activités langagières dans un rapport à l'adulte. Celui-ci doit sciemment ou non, créer des situations induisant tel type de mise en fonctionnement du langage et doit aussi créer des schèmes et des matériaux que l'enfant peut s'approprier.

CONCLUSION

Contrairement à l'imparfait, l'utilisation du futur par les enfants de cet âge semble très ardue et difficile. Peu d'enfants ont en effet utilisé cette forme. Ce qui semble nous montrer que l'enfant n'a pas encore maîtrisé ce temps verbal étant donné qu'en employant la périphrase « va + infinitif » il aboutit au même résultat.

Toutefois les rares cas d'emploi du futur par les enfants répondent à la règle suivante qui suppose un radical de base suivi du thème marqueur du futur.

Ce temps du futur est moins souvent employé par l'enfant parce que ce temps dans le parler courant, dans le langage vernaculaire, n'est pas très souvent employé par son entourage. Cette attitude de l'enfant face à ce temps verbal s'explique par le constat suivant, tel que rapporté par Guilbert et Vendelhan[1].

> L'enfant développe ses activités dans un rapport à l'adulte qui crée, sciemment ou non, des situations induisant tel

---

[1] Pierre Guilbert et Verdelhan: Écrire et rédiger à l'école, page 37, Les éditions ESF, 17 rue Viete, 75017 Paris.

> type "de mise en fonctionnement du langage" et fournit, dans le cours même de ces situations, "des shèmes créateurs" et des matériaux que l'enfant s'approprie.

La langue orale étant naturelle et très liée à la personnalité de l'individu, tout enfant parle "normalement sans encore savoir ni lire ni écrire."

Partant de là, on peut ajouter "L'enfant parle de ce qu'il sait, de ce qu'il connaît et surtout de ce qu'il entend." Donc le langage de l'enfant surtout de l'enfant de 4 à 5 ans est très fortement lié au comportement langagier de son milieu "familier". L'enfant de cet âge construit son langage à partir et avec les matériaux que lui fournit son environnement. Comme les adultes emploient plus souvent l'imparfait dans leur communication lorsqu'il s'agit pour eux d'employer un temps passé, nous constatons dans ce travail qu'effectivement les enfants ont moins de "misère", moins de problème face à l'emploi de ce temps. Nous avons déjà dit que les expériences de communication de l'enfant sont très attachées et intimement reliées à son environnement. Or comme cet environnement pour s'exprimer au futur emploie très rarement le futur simple, mais se sert surtout de la périphrase va + infinitif, l'enfant en fait de même. L'environnement langagier dans lequel il est plongé journellement ne le met jamais en situation de

développer ni de créer chez lui le besoin de développer un langage plus élaboré. L'enfant s'adapte à une situation de communication où ce qui doit être nommé est nommé sans trop de fioritures. Somme toute, l'enfant d'âge préscolaire disons plus précisément l'enfant de 4 - 5 ans transmet directement ce qu'il a reçu de son milieu et parfois il lui arrive de mal rendre sa communication, il lui arrive alors difficilement de se faire comprendre de personnes autres que celles avec qui il a l'habitude de communiquer. Cela s'explique par le fait que d'une part son "parler" a des limites d'ordre morphologique, lexical et syntaxique et d'autre part à cet âge il n'est pas encore suffisamment armé, assez outillé pour s'exprimer clairement de par lui-même, mais aussi il n'a pas encore atteint ce degré de développement psychologique pouvant lui permettre de donner ou dire clairement l'information dont les autres ont besoin pour bien traduire ou comprendre sa pensée. Dans un milieu où il se sent en sécurité où il est à l'aise, l'enfant pour se faire comprendre fera appel à des gestes, à des onomatopées; si par contre le milieu est nouveau, s'il ne l'a pas encore "percé" l'enfant aura alors tendance à se renfermer, à communiquer le moins souvent possible. Pour surmonter ce problème, son nouveau milieu qui est alors la garderie ou l'école maternelle doit:

> amener l'enfant à développer une habileté à utiliser toutes les ressources de

> la langue pour communiquer et s'adapter aux différentes situations de communications auxquelles non seulement l'école mais la vie le confrontera[1].

Chacun parle la langue de son milieu d'origine et chaque enfant en arrivant dans un autre milieu doit composer avec ce nouveau milieu. L'expérience langagière qu'il avait acquise au sein de son groupe familial se trouve donc confrontée à d'autres exigences, d'autres contraintes. C'est pourquoi nous croyons qu'il est normal qu'on crée autour de l'enfant un milieu favorable au développement harmonieux de son langage, ce qui va favoriser plus facilement son intégration. Pour mieux l'intégrer nous croyons qu'il faut inventer pour l'enfant un vocabulaire qu'il peut facilement saisir et comprendre, puisque son seul modèle, sa seule référence est le discours qu'il entend. Et tout en le laissant faire quelque peu, il faut progressivement le conduire à distinguer la combinaison qui est toujours agrammaticale de celle qui ne l'est que par référence à un niveau de la langue choisie. L'enfant de 4 - 5 ans a besoin d'entendre parler autour de lui, de parler lui-même, de jouer avec les mots, de découvrir son pouvoir de transformer les mots. C'est pourquoi nous nous devons de créer pour lui un bain de langage familier. Les comptines,

---

[1] Gouvernement du Québec, M.E.Q., Guide pédagogique préscolaire, Le langage au Préscolaire, Bibliothèque nationale du Québec, 1982.

les histoires lues et racontées à haute voix (toujours les mêmes) les exercices de langage scolaires, sont autant de moteurs autant de moyens qui permettront à l'enfant d'acquérir un bon langage. À force d'entendre la même histoire lue, racontée, reracontée, racontée encore et encore, l'enfant s'attache tranquillement aux personnages, reconnaît les paysages, les événements, comprend peu à peu le déroulement des événements et inconsciemment s'imprègne du langage employé et son effort se porte de plus en plus sur la formulation verbale de ce qu'il entend.

En fait, l'éducation du langage doit s'immiscer et s'intégrer à toutes les activités de l'enfant quel que soit son milieu, l'enfant doit être exposé à différents modèles de langage pour pouvoir en découvrir toutes les possibilités. Mais avant son entrée à l'école, étant donné qu'il n'est exposé qu'à un seul modèle celui de la maison, il reproduit exactement ce modèle. Il se trouve malheureusement que ce modèle emploie très rarement le futur simple c'est pourquoi l'enfant se trouve mal à l'aise dans l'emploi d'un temps de verbe qu'il n'entend pas souvent tandis que pour l'imparfait, ce temps, il s'en sert avec plus d'aisance vu qu'il est déjà habitué à l'entendre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Berko, J.
1958 L'apprentissage de la morphologie anglaise par l'enfant, New York, The free Press.

Bouveresse, Renée
"Le piagétisme" Psychologie, décembre 1976.

Brown, R.
1973 A first language / the early stages, Harward University Press.

Bybee Hooper, J.L.
1979 Child morphology and morphophonémic change, Édition J. Fisiack, Historical morphology, The Hague Mouton.

Chomsky, Noam
Syntactic Structures, Psychologie, janvier 1971, "Le langage et l'esprit".

Dauzat, A.
1947 Grammaire raisonnée de la langue française, Éditions I.A.C., Lyon, Collection Les langues du monde.

Delacroix
Le langage et la pensée, 2ème édition, Paris, Hachette.

Laurence, Lentin
1972 Apprendre à parler, édition sociales françaises, page 50.

Meillet, A.
1921-1938 Linguistique historique et linguistique générale, 2 tomes, Hachette, Paris.

Menn, Lise
1982 Child language as a source of constraints for linguistic theory, in L. Obler and Lise Menn, éditions Exceptional Language and Linguistics, Academic Press, New York.

Montessori, Maria
1971 L'enfant, Paris, Denoël-Gonthier.

Morin, Y.C.
1985 Remarques sur l'organisation de la flexion des verbes français, version préliminaire, Université de Montréal.

Gouvernement du Québec, M.E.Q.
1982 Guide pédagogique Préscolaire, Le langage au Préscolaire, Bibliothèque nationale du Québec.

Guilbert Pierre et Verdelhan Michel
1980 Écrire et Rédiger à l'école, Les éditions ESF, 17 rue Viete, 75017 Paris.

Rondal, Jean
1979 Votre enfant apprend à parler, Pierre Mardaga, éditeur, 2 Galerie des Princes, Bruxelles.

Truffaut, Sylvie
1972 (a) Les étapes de l'apprentissage du langage, Psychologie, n° 25, février.
1972 (b) Comment apprendre à parler aux enfants, Psychologie, n° 33, octobre.

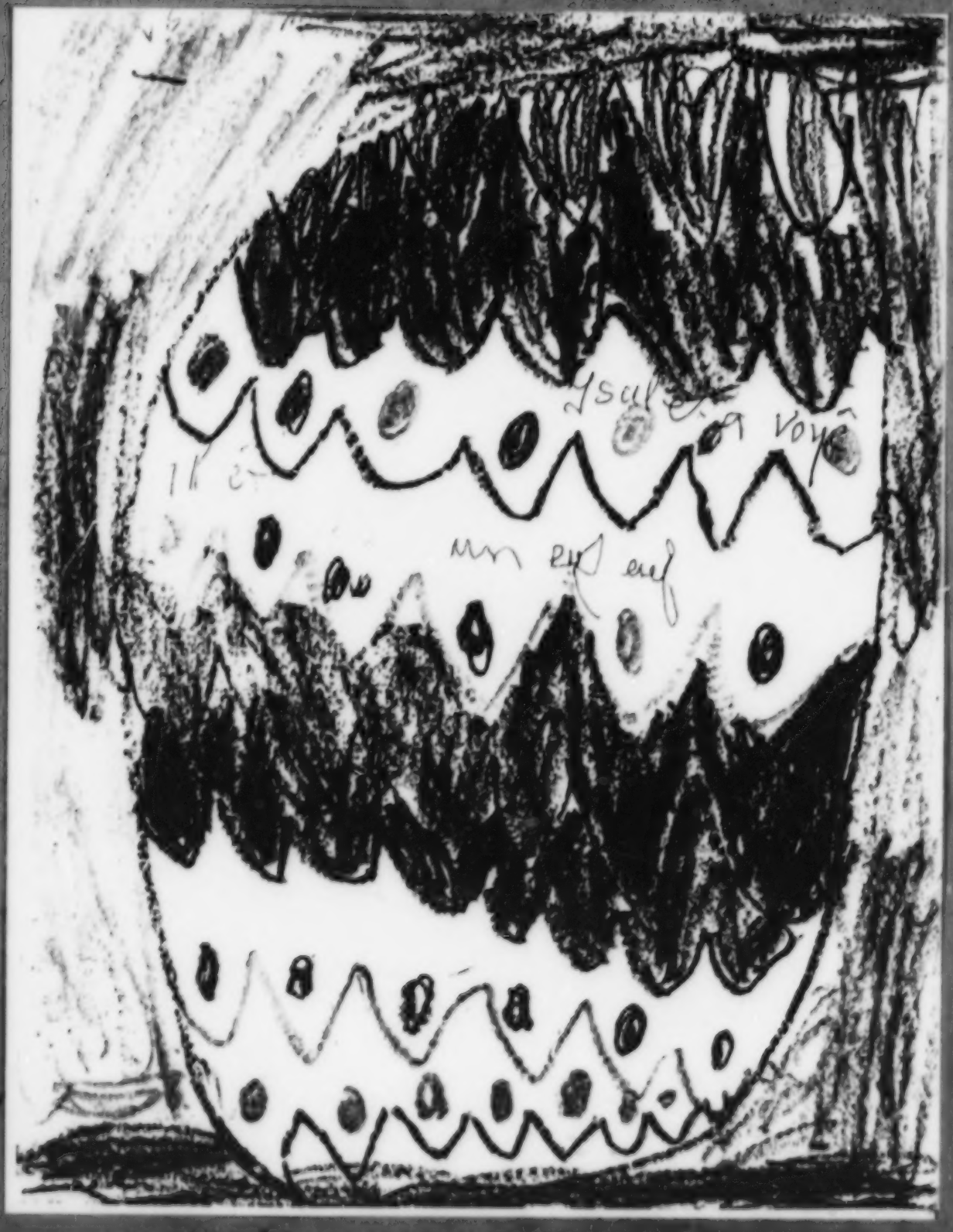
Wyatt, Gertrud
1969 Language learning and communication disorders in children, New York: The free Press.

DONNÉES BRUTES

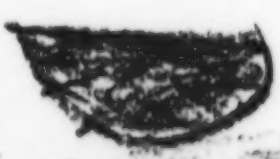
Sladgy

Il y avait deux lapins
le 1er s'appelle Patoret et le
2e s'appelle Ydne les deux
lapins avaient vu des œuf décore
et là il y avait un autre
lapin qui passait vite vite
vite il y a vu des petites p
boules qui ~~tombai~~ tombaient
par terre et Taquette a dit ça
~~un lapin~~ ~~et~~ un panier en
dessous de tes pieds

C'Vanessa
et 2 ami
entrais
dan la méson



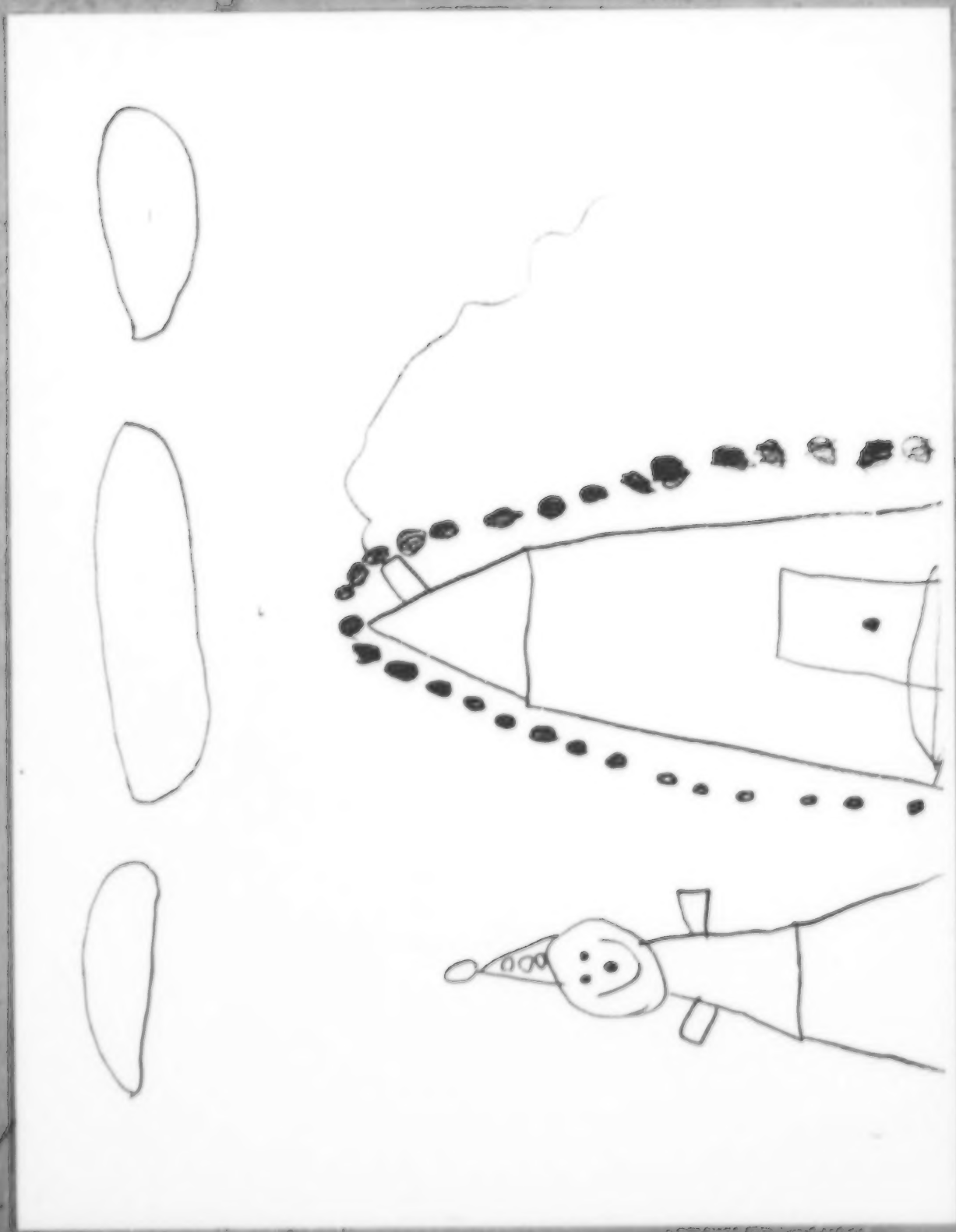
un lapin sotê dan siel

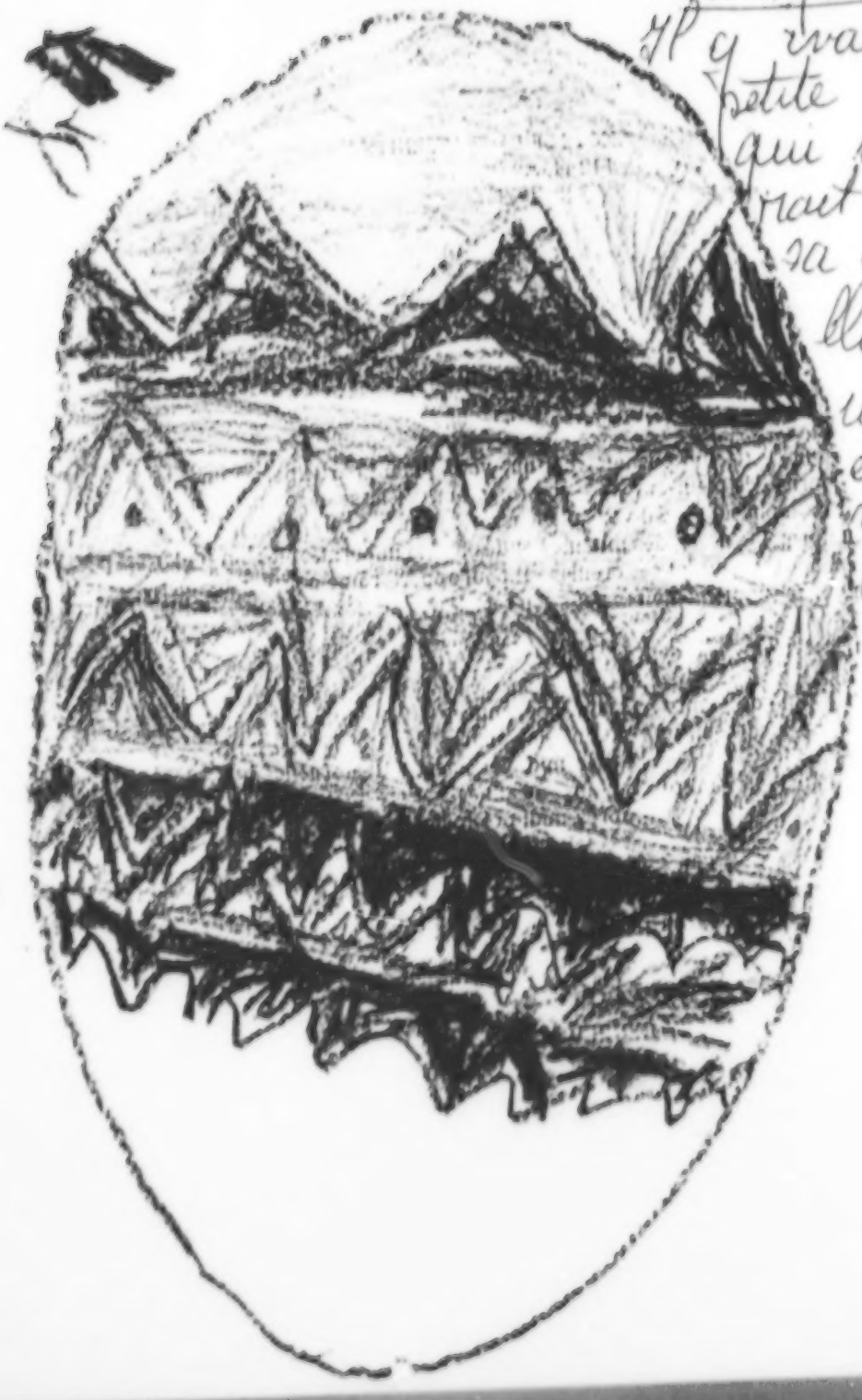


LAURIE

TANIA
A nie.

Nadi a jouē a golfi





Medina

Il y avait une petite fille qui se promenait dans sa cour et elle a vu un œuf elle a vu un lapin passé